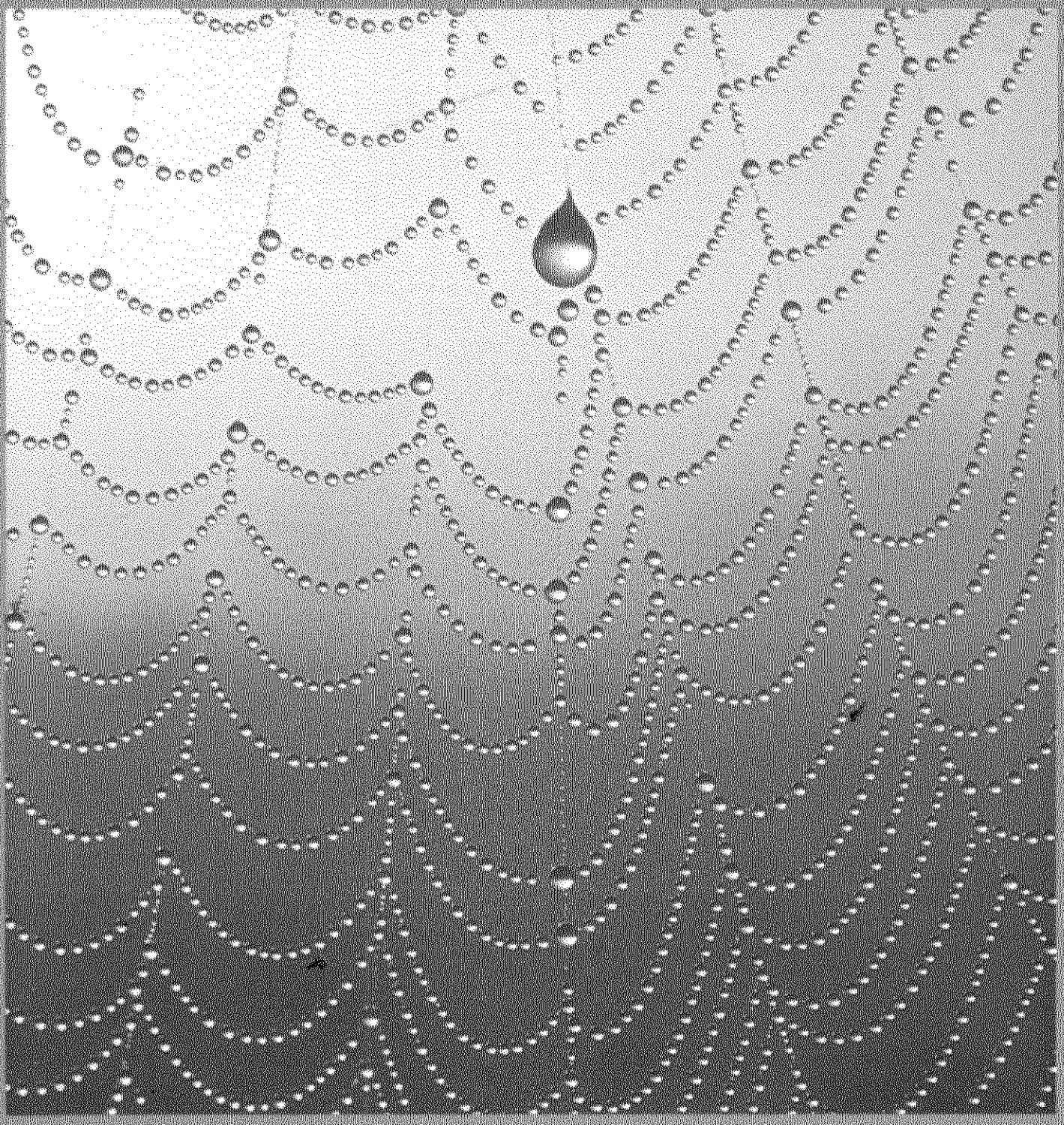


Wilfred Carr, Stephen Kemmis

Teoría crítica de la enseñanza

acción en la formación del profesorado

martínez roca
libros universitarios y profesionales

WILFRED CARR
STEPHEN KEMMIS

TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

La investigación-acción en la formación del profesorado

Traducción de J. A. Bravo

Prólogo de Vicente Benedito

martínez roca
libros universitarios y profesionales

Título original inglés: *Becoming Critical*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni la recopilación en un sistema informático, ni la transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, por registro o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de Ediciones Martínez Roca, S. A.

© 1986, Deakin University Press
© 1988, Ediciones Martínez Roca, S. A.
Gran Via 774, 7.°, 08013 Barcelona
ISBN 84-270-1182-2
Depósito legal B. 11.421-1988
Impreso por Libergraf, S. A., Constitució, 19, 08014 Barcelona

Impreso en España — Printed in Spain

Índice

Prólogo, por Vicente Benedito 11

Prefacio 17

Introducción 19

1. Maestros, investigadores y curriculum 25
1. Investigación curricular y profesionalidad del enseñante 25
2. Ocho tradiciones generales en el estudio de la educación 28
3. Las cinco «dimensiones» de la investigación curricular 38
4. Investigación curricular y competencia profesional 46
5. La perspectiva técnica, la práctica y la estratégica 52
6. El saber de los maestros 58
7. Conclusión 62
Lecturas recomendadas 63
Notas 63

2. El planteamiento naturalista de la teoría y la práctica educativas 67
1. Introducción 67
2. Fundamentos de la teoría educativa: de la filosofía a la ciencia 68
3. La educación como ciencia aplicada 71
4. El enfoque positivista del problema de la teoría y la práctica 76
5. La crítica del positivismo 86
Lecturas recomendadas 95
Notas 95

3. El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas 98
1. Introducción 98
2. La sociología de la educación, del funcionalismo a la fenomenología 99
3. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales 101
4. Lo teórico y lo práctico 105
5. El planteamiento interpretativo y «lo práctico» 107
6. Críticas a la ciencia social interpretativa 108
7. Conclusión 113
Lecturas recomendadas 114
Notas 114

4. Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema 116
1. Introducción 116
2. La idea de una ciencia de la educación 118
3. Naturaleza y finalidad de la investigación educativa ... 119
4. Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema 125
5. La investigación educativa y las ciencias 131
6. Hacia una teoría de la investigación educativa 135
Lecturas recomendadas 140
Notas 140

5. Una aproximación crítica a la teoría y la práctica 142
1. La teoría crítica: los antecedentes 144
2. La ciencia social crítica de Habermas 147
3. Lo teórico y lo práctico 156
4. Conclusión 162
Lecturas recomendadas 165
Notas 165

6. Hacia una ciencia educativa crítica 167
1. Introducción 167
2. La ciencia educativa crítica como investigación para la educación 167
3. Definición y carácter de la investigación-acción 174
4. Conclusión 186
Lecturas recomendadas 186
Notas 188

7. La investigación-acción como ciencia educativa crítica ... 190
1. Introducción 190
2. Una visión dialéctica de la racionalidad 191
3. El desarrollo sistemático de las categorías interpretativas del enseñante 199

4. Crítica ideológica 204
5. De la organización de la ilustración a la organización de la acción 205
6. La unidad de lo teórico y lo práctico: Crítica y praxis en las comunidades autorreflexivas 218
7. Conclusión 220
Lecturas recomendadas 222
Notas 222

8. Investigación educativa, reforma educativa y el papel de la profesión 224
1. Introducción 224
2. Investigación educativa, política y reforma 225
3. La investigación-acción educacional y la profesión 229
4. Conclusión 232
Nota 233

Bibliografía 234

Prólogo

En los últimos años se ha producido un profundo movimiento reconceptualizador en los ámbitos del curriculum y de la investigación didáctica. Diferentes enfoques, teorías y tendencias se suceden, intentando ocupar el espacio abierto producido después de la «ruptura de esquemas tradicionales» en el ámbito epistemológico, metodológico y curricular. Aunque no es fácil encontrar concepciones consistentes, fundamentadas, coherentes y en definitiva orientadoras de la acción educativa. La necesidad de elaborar una teoría de la enseñanza *late en el fondo de muchos planteamientos.*

Las modernas aportaciones de la psicología de la educación, de la sociología de la educación, de la epistemología, de la investigación educativa, del curriculum, etc., han ido configurando teorías alternativas que buscan resolver o encontrar la mejor propuesta para los problemas derivados de la:

- *Relación entre teoría y práctica educativa.*
- *Profesionalización y formación del profesorado.*
- *Metodología/s de la investigación.*
- *Autonomía de las comunidades escolares.*
- *Transmisión-reconstrucción del conocimiento.*
- *Búsqueda del papel del sistema educativo en la formación del hombre como miembro de la comunidad, etc.*

En este proceso de reconceptualización se va a la búsqueda de una comprensión más coherente de la naturaleza de la teoría y la práctica educativas. En el mejor de los casos, ello ha llevado a propuestas alternativas más o menos convincentes. O por lo menos a abrir nuevas líneas de investigación educativa.

Pero, con sinceridad, pocas propuestas han mostrado la fundamen-

tación, solidez y «acabado» que caracterizan a la obra de Carr y Kemmis que con plena satisfacción prologamos. No es difícil llegar a la conclusión de que estamos ante una obra que producirá un fuerte impacto entre los profesionales de la educación. Y que, ofreciendo un marco de referencia inestimable, refuerza y consolida la aportación de Stenhouse, Elliot, Schön, Zeichner..., etc., y en definitiva toda la corriente alternativa en la consideración de la investigación didáctica, el desarrollo curricular y la profesionalidad del enseñante.

El cometido del libro está sintetizado por Carr y Kemmis en cuatro puntos:

1) Proporcionar una panorámica sobre algunos de los enfoques predominantes en materia de teoría e investigación educativa y su relación con la práctica.

2) Examinar críticamente dichos enfoques, señalando sus pros y contras y las principales lagunas o insuficiencias.

3) Delinear las diferentes imágenes de la profesión de enseñante que sugieran esos diferentes enfoques.

4) Y, principalmente, tratar de desarrollar una postura filosófica de la que puedan surgir postulados más adecuados sobre la teoría, la investigación y la práctica, y que justifique la enseñanza como una comunidad de profesionales críticos.

La propuesta alternativa de Carr y Kemmis responde esencialmente al punto cuarto, que corresponde a la segunda parte de la obra, a partir del capítulo 4, a la que luego me referiré.

En la primera parte, *los autores proceden a situar el punto de partida de la obra mediante una descripción clara y precisa de temas claves como: la enseñanza como profesión, niveles y perspectivas de la investigación curricular y diferentes grados de intervención e implicación del investigador. Todo el primer capítulo, «Maestros, investigadores y curriculum», sitúa el problema concreto de la investigación curricular y de la profesionalidad del enseñante en el contexto más amplio de la teoría y la práctica educativas.*

Después de preguntarse si la enseñanza como profesión cumple los criterios de ética, juicio autónomo y toma de decisiones, concluyen que en la enseñanza, a diferencia de otras profesiones, la teoría y la investigación no desempeñan el papel destacado *que les debiera corresponder, y que en definitiva la principal limitación a la profesionalidad del enseñante es la* falta de autonomía profesional, *colectiva e individualmente. La competencia profesional requiere capacidad para la deliberación permanente y la discusión crítica.*

Para lograr esa autonomía y responsabilidad, ellos proponen que los propios docentes construyan la teoría de la enseñanza *por medio de una* reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos. *Esta*

idea directriz se proyectará sobre la propuesta elaborada posteriormente.

Los capítulos 2 y 3 constituyen una clara descripción de los enfoques positivista *e* interpretativo *en la investigación educativa. En su planteamiento dialéctico muestran las lagunas y/o deficiencias de uno y otro, superados por la síntesis de la propuesta alternativa; el* enfoque sociocrítico.

La segunda parte comienza con la redefinición del problema a partir del análisis de lo teórico y lo práctico. Cualquier lectura adecuada de la teoría debe tener en cuenta la relación con la práctica que aquélla implica. Los dedicados a la práctica educativa deben poseer alguna teoría previa de la enseñanza o educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones. A la inversa, puesto que la experiencia de los enseñantes es el origen de los problemas que se someten a consideración, hay que reconocer que la participación activa *de los practicantes en la empresa investigadora es una necesidad indispensable.*

Para fundamentar su propuesta parten de las aportaciones de la escuela de Frankfurt: Adorno, Marcuse y, sobre todo, Habermas. Describen los rasgos esenciales de la ciencia social crítica en la concepción de Habermas, cuya misión central es emancipar a las personas *de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos y la búsqueda de la libertad y autonomía personal. En definitiva, la* ciencia social crítica es un proceso de reflexión *que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores.*

Sobre la plataforma habermasiana elaboran su propuesta (capítulos 6 y 7) de una ciencia educativa crítica *que hemos denominado* teoría crítica de la enseñanza. *Amplían dicha plataforma con aportaciones de Marx (crítica ideológica) y de Freire (proceso de concienciación) para elaborar el* núcleo firme *de su propuesta, en la que son conceptos claves el compromiso, la transformación de la educación y el análisis crítico permanente. Se trata de crear comunidades críticas de enseñantes que, a través de una investigación participativa concebida como análisis crítico, se encamine a la* transformación de las prácticas educativas, *de los* valores educativos *y, en última instancia, de las* estructuras sociales e institucionales.

*A partir de este momento introducen el concepto de investigación-acción (*Action Research*). Dicho concepto, acuñado por Lewin en los años cuarenta («forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas»), es actualizado y ampliado con las aportaciones de Stenhouse, Elliot y Adelman, Henry, Reid, etc. La investigación-acción utiliza como método la* espiral autorreflexiva, *formada por ciclos sucesivos de* planificación, acción, observación y reflexión.

La investigación-acción rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, proponiendo una visión dialéctica de la racionalidad. Frente al investigador positivista (consideración objetiva del conocimiento) y al investigador interpretativo (entendimientos subjetivos para interpretar la realidad social), el investigador crítico en la acción *intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de la autorreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la educación. (Investigación* para *la educación.)*

Como dicen Carr y Kemmis, si algo define a la investigación-acción como investigación, es su propósito de desarrollar sistemáticamente el conocimiento dentro de una comunidad autocrítica de practicantes.

La naturaleza colaborativa de la investigación-acción organiza a los practicantes en grupos colaborativos al objeto de su propia información, conciencia e ilustración, y al hacerlo así crea un modelo de orden social racional y democrático. El proyecto de una teoría crítica de la enseñanza exige la unidad dialéctica *de la teoría educativa y la práctica educativa.*

A estas alturas del discurso (final del capítulo 7), Carr y Kemmis han construido y explicado su concepción. En el último capítulo exponen interesantes consideraciones sobre el papel que puede desempeñar su aplicación en la transformación de la investigación y de las políticas educativas; en definitiva, de la escuela y de la educación. No olvidemos que la separación epistemológica entre teoría y práctica educativa (división del trabajo entre teóricos y prácticos) tiene su correlato social en la separación entre investigadores educativos y diseñadores de la política curricular por un lado y practicantes de la educación por el otro. Hay que superar esta dicotomía. Hoy por hoy, la investigación educativa es parte del aparato ideológico mediante el cual la educación actúa para la reproducción *de las relaciones existentes en la sociedad en su conjunto. En palabras de Carr y Kemmis: «Sus debates tienden a fijarse en cuestiones tales como cuál paquete curricular es preferible y debe imponerse, en vez de preguntarse si es oportuno desarrollar paquete alguno, o en la importancia relativa de determinados aspectos del sistema educativo y no en la relevancia contemporánea de las estructuras que éstos crean; en los significados de los conceptos, y no en los intereses de quienes los utilizan... Como se especializa en disciplinas y se fija en problemas estrechos, a menudo la investigación educativa pierde la perspectiva más amplia y el sentido de la contradicción que hace posible la crítica educativa».*

Demasiado a menudo la escuela contempla las estructuras de la sociedad como algo dado, cuando aceptar el supuesto de que nuestra estructura social sea «natural» o «dada» es privar a la educación de su función crítica *y a los centros de su papel crítico.*

Ahora bien, el juicio profesional del enseñante sigue siendo una prerrogativa profesional. Sobre todo si la sociedad desea maestros profesionales, *no simples técnicos instructores. Carr y Kemmis proponen que los enseñantes de los centros formen comunidades críticas de investigadores. Y que la Administración y los diseñadores de curricula devuelvan la responsabilidad a estos enseñantes. La educación de hoy necesita hacer frente a los desafíos que representan los estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado y los curricula prescritos y poco motivadores. En definitiva —añaden—, las estructuras escolares burocratizadas del sistema educativo contemporáneo son una burla de la retórica al uso, que dice preocuparse por el estudiante y por la racionalidad, por la justicia y el acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos por medio de la educación.*

Para acabar, he de insistir en que estamos ante una concepción educativa o una teoría crítica de la enseñanza; *o, si se quiere, ante una reconceptualización de la profesión enseñante que supera los esquemas clásicos y que plantea toda una transformación del sistema educativo actual.*

En estos momentos en que la Administración plantea una reforma educativa en la que el profesorado ha de ser elemento esencial, la obra de Carr y Kemmis debería actuar como revulsivo y ser inspiradora de la profesionalización de los enseñantes.

VICENTE BENEDITO
Catedrático de Didáctica
Universidad de Barcelona

Barcelona, marzo de 1988

Prefacio

La autoría conjunta es empresa arriesgada que sólo puede salir bien cuando está fundada en una colaboración personal e intelectual, un propósito común y cierta comunidad de intereses y preocupaciones. Este libro no constituye una excepción a dicha regla, puesto que es el resultado de un prolongado diálogo entre nosotros, a veces llevado desde parajes opuestos del mundo y superando dificultades y complicaciones, pero siempre fundamentado en convicciones y creencias compartidas. Una de éstas fue la insatisfacción por la manera en que la investigación educativa ha venido divorciándose cada vez más de sus raíces filosóficas e históricas; otra fue nuestra convicción de la imposibilidad de seguir afirmando las concepciones actuales acerca de la relación entre la teoría y la práctica educativa, y una tercera, nuestro propósito de desarrollar formas de indagación en las que la investigación educativa y el desarrollo profesional de los enseñantes se integrasen mejor. El libro representa el resultado de nuestro esfuerzo común por dar cierta expresión a dichas creencias y mostrar cómo éstas se relacionan unas con otras.

Nuestra deuda intelectual, en el sentido más amplio, será inmediatamente evidente para quien conozca la bibliografía sobre teoría curricular, filosofía de la educación e investigación educativa. Aquí sólo haremos constar la ayuda de Susan Dawkins, Dilys Parry y Pat Rankin en la preparación y mecanografiado del original, y nuestro agradecimiento a Marisse Evans y Sheila Kemmis por su estímulo y apoyo moral durante el período de realización de la obra.

Por último, hemos de dar cuenta de una deuda de carácter muy diferente. Este libro no habría sido posible sin la obra y las ideas del malogrado Lawrence Stenhouse; sin su estímulo y ayuda personales, habría quedado comprometida su terminación. A su memoria dedicamos esta obra.

WILFRED CARR y STEPHEN KEMMIS

Junio 1985

Introducción

Crece en importancia, actualmente, el movimiento tendente a mejorar la profesionalidad de los enseñantes suministrándoles mayores oportunidades de dedicarse a la teorización curricular y a la investigación educativa. Ello se evidencia de varias maneras: desarrollo curricular basado en la escuela, educación basada en investigaciones directas dentro del servicio, y proyectos de autoevaluación profesional. Son sólo algunas muestras de que el movimiento de «el enseñante como investigador» está en marcha.

El maestro se convierte en investigador por diversas razones. Algunos se han hecho investigadores por ser, ellos mismos, productos de un período de intensa fermentación intelectual y social; la opinión que tienen de sí mismos y que han asumido se refleja obligadamente en su práctica educativa, que quieren justificar y cuyas limitaciones aspiran a trascender. Otros se han visto conducidos a actividades de investigación y evaluación cuando se les ha solicitado que debatieran y justificaran prácticas innovadoras de las que se habían hecho responsables. Aun otros llegaron más o menos espontáneamente a la idea general del enseñante-investigador como aspiración razonable para todo profesional. Y en fin, otros se vieron arrastrados por el entusiasmo de una época de grandes cambios en la educación, en virtud de los cuales maestros y escuelas ven cómo se les asigna mayor autonomía y mayores responsabilidades en el aspecto curricular.

En consecuencia, el movimiento de «el enseñante como investigador» es una respuesta a un conjunto de condiciones sociales, presiones políticas y aspiraciones profesionales; por este motivo, su desarrollo ha sido en gran medida pragmático, descoordinado y oportunista. Además, por cuanto el ritmo del cambio ha concedido escasa oportunidad a la reflexión detenida sobre el significado de esta evolución, le ha faltado al movimiento el tipo de base teórica y racional que pudiera dilucidar su significado, armarlo frente a las críticas y fomentar su avance futuro.

Este libro intenta proponer tal racionalidad, al esbozar una justificación filosófica de la postura de que los enseñantes tengan un papel especial como investigadores, y que la manera más plausible de construir la investigación educativa sea una forma de ciencia social crítica. Al exponer y comentar críticamente algunas de las posturas filosóficas esenciales en el campo de la investigación educativa, el libro quiere dar a los maestros, pedagogos e investigadores educativos el acceso a la terminología y a los argumentos necesarios para replicar a la objeción de que la investigación educativa debería permanecer reservada a ciertos «expertos» académicos, defendiendo la reivindicación de que el desarrollo profesional de los enseñantes exige que éstos adopten una actitud investigadora frente a su propia práctica educativa.

Verdad es que, en muchos aspectos, los profesores de hoy están mejor preparados para el ejercicio de su misión. Están más cualificados, gozan de mejores oportunidades para proseguir su formación profesional, tienen más medios de comunicación, organizaciones y asociaciones profesionales más diferenciadas, y (aunque hay algunos síntomas de que el aumento de las responsabilidades profesionales está amenazado) más libertad frente a la dominación de las autoridades centrales que controlan las disposiciones educativas en los grandes sistemas de enseñanza pública. Son más conscientes de sí mismos como profesionales, no sólo en el sentido de un mejor dominio de las materias a enseñar y aprender, sino también en el sentido de ser unos *educadores* profesionales.

Sin embargo, también es cierto que la profesión sigue siendo conformista en muchos sentidos. A diferencia de las épocas anteriores, el conformismo no se obtiene actualmente con la imposición de curricula obligatorios o mediante sistemas rígidos de inspección y control. Hoy se trata de algo mucho más insidioso y sutil, que se consigue a través de las ofertas de «paquetes» prediseñados, creando una profesión dotada de opiniones limitadas acerca de su propia profesionalidad y mediante la actividad consumista de ciertas comunidades escolares que reclaman que escuelas y profesores vivan con arreglo a cánones conformados en una cultura y una sociedad cuya predilección por el conformismo, a su vez, es producto de una época en que se podía suponer garantizada una gran unidad de criterios en cuanto a los valores sociales y educacionales. Una de las finalidades del presente libro es la de cuestionar la perspectiva conformista de la educación, por el procedimiento de poner en tela de juicio algunas de las creencias en que la misma descansa.

De entre estas creencias, las más poderosas son las que rodean a las nociones de «teoría» y «práctica». Para muchos investigadores y enseñantes, dichos conceptos tienen un significado más o menos establecido. La «práctica» es lo particular y lo urgente; es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les plantean en su trabajo cotidiano. La «teoría», en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal; es lo que elaboran los investigadores por medio de

un prudente proceso de indagación. Naturalmente, la tendencia a considerar la teoría educacional como algo distinto de la práctica educacional no es sino una manifestación particular del extendido hábito de trazar una distinción tajante entre los asuntos «teóricos», que conciernen al caso, y los «prácticos», que conciernen a lo que debe hacerse. Pero hay más, y es que la disposición a pensar y obrar bajo el imperativo de esta dicotomía no se ha desarrollado en un vacío histórico sino que se fue creando dentro del contexto de una tradición intelectual determinada, que dio forma tanto a las cuestiones que se planteaban acerca de la teoría y la práctica educacional, como a los criterios bajo los cuales se daba respuesta a dichas cuestiones. Por esta razón, sería un error creer que puede dilucidarse una comprensión correcta de la teoría y de la práctica de manera que no se conceda sino una importancia secundaria o circunstancial a la historia de estos conceptos. Comprender el significado de los mismos supone, en parte, comprender la tradición intelectual en la que estuvieron y están todavía incorporados. Por tanto, para derribar las preconcepciones actuales resulta de primordial importancia conseguir algún conocimiento histórico de la manera en que dichas nociones adquirieron su significado actual.

Sentadas estas consideraciones generales, y con objeto de corroborar sus tesis centrales, esta obra quiere cumplir con cuatro cometidos generales. El primero estriba en proporcionar una panorámica sobre algunos de los enfoques predominantes en materia de teoría e investigación educativa y su relación con la práctica educativa. El segundo será un examen crítico de dichos enfoques. El tercero delinear las diferentes imágenes de la profesión de enseñante que sugieran esos diferentes enfoques de la teoris y la práctica. Y por último tratar de desarrollar una postura filosófica de la que puedan surgir postulados más adecuados sobre la teoría, la investigación y la práctica, y que justifique la consideración de la enseñanza como una comunidad de profesionales críticos.

El primer cometido, el de resumir algunas ideas diferentes acerca de la teoría, la investigación y la práctica en educación, lo abordaremos en el capítulo 1, en el que hemos procurado reflejar un poco la diversidad que existe en el terreno de la investigación curricular. Quiere demostrar este capítulo que existen diferentes concepciones acerca de lo que es la investigación curricular, para qué ha de servir y quién está en mejores condiciones para realizarla. Se subraya en especial de qué manera estas distintas imágenes de la investigación curricular implican diferentes ideas sobre el papel profesional de los maestros y el tipo de conocimientos que necesitan.

La manera en que la investigación curricular debería relacionarse con el papel profesinal del maestro es, evidentemente, un caso particular del problema más general de la relación entre la teoría educativa y la práctica. La gama de posibilidades descrita en el capítulo 1, por consiguiente, ayuda a situar el problema concreto de la investigación curricular y de la

profesionalidad del enseñante en el contexto más amplio de la teoría y la práctica educativas. Los capítulos 2 y 3 abordan este contexto más amplio pasando a describir dos tradiciones intelectuales importantes, el positivismo y el planteamiento interpretativo, y examinan cómo las mismas afectan al rumbo de la indagación y la investigación educativa. En particular, el capítulo 2 resigue la aparición del planteamiento positivista, recordando algunos de los principales argumentos que se adujeron para definir la investigación educativa como una empresa esencialmente científica; se fija especialmente la atención sobre la manera en que los principios positivistas implican un concepto definido de la relación entre la teoría y la práctica.

En el capítulo 2 se resumen también algunas de las posturas críticas frente al enfoque positivista de la investigación educativa, que apelan a desarrollos recientes de la historia y la filosofía de la ciencia y utilizan además algunos temas conocidos de la filosofía de la educación. De estas posturas resulta el punto de partida para la consideración crítica, abordada en el capítulo 3, de la idea del planteamiento «interpretativo» de la investigación educativa. Del tercer cometido apuntado, el que hace referencia a la profesionalidad del enseñante y a su papel como investigador, damos cuenta al explorar qué relación hay entre los conocimientos profesionales del maestro y el conocimiento teórico generado por la investigación educativa positivista, así como por la interpretativa.

Las conclusiones algo negativas que se habrán desprendido de nuestro examen crítico de los enfoques positivista e interpretativo nos darán el punto de partida para abordar, en el capítulo 4, nuestro cuarto propósito, el de intentar el desarrollo de una comprensión más coherente de la naturaleza de la teoría y la práctica educativas. El mismo asumirá la forma de un intento de dilucidar algunos de los criterios formales que necesariamente habría de incorporar esa comprensión coherente de una ciencia *educativa*. La finalidad del capítulo 5 estriba en identificar la teoría crítica como una forma de indagación que al parecer incorpora dichos criterios, así como en describir el tipo de metodología de la educación educativa que su perspectiva teórica impone.

El capítulo 6 recoge el desafío del capítulo 5, y describe una forma de investigación educativa que es compatible con las aspiraciones de una ciencia social crítica. En favor de aquélla aduce la necesidad de una forma de investigación educativa que tenga su base en las preocupaciones y las necesidades de los que se dedican a la tarea práctica, y que incluya a éstos como investigadores-participantes en el desarrollo crítico de la educación. Este concepto de la investigación educativa satisface la aspiración general de la ciencia crítica educativa a «decir concretamente a quiénes se dirige» y ayudarles en el análisis crítico y el desarrollo de la educación según la experimentan. Se trata,en suma, de contemplar la investigación educativa, no como una investigación *sobre* la educación, sino *para* la educación. A continuación el capítulo 6 expone un proceso concreto y

práctico por medio del cual se puede realizar dicha aspiración: el proceso de la investigación-acción-colaborativa (*collaborative action research*). En el capítulo 7 examinamos en detalle si la investigación-acción merece la consideración de recurso capaz de realizar una ciencia educativa crítica; en dicho capítulo demostraremos cómo la investigación-acción-colaborativa satisface los criterios formales de una ciencia educativa adecuada y coherente que exponíamos en el capítulo 4.

El capítulo 7 constituye también la conclusión. Se examinan los distintos conceptos de reforma de la educación implícitos en los diferentes planteamientos de la investigación educativa, y se propugna la idea de que el enseñante es miembro de una comunidad crítica, compuesta de enseñantes, alumnos, padres y otras personas a quienes interesa el desarrollo y la reforma de la educación. Es responsabilidad profesional del maestro el ofrecer una reflexión sobre dicha tarea, crear condiciones que permitan galvanizar a la comunidad crítica e inducirla a actuar en apoyo de los valores educativos, así como modelar el proceso de revisión y mejoramiento y organizarlo de manera que los colegas, los estudiantes, los padres y los demás pueden intervenir activamente en el desarrollo de la educación. La definición participativa, democrática de la investigación-acción-colaborativa da forma y sustancia a la idea de una comunidad crítica dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación.

1

Maestros, investigadores y curriculum

1. Investigación curricular y profesionalidad del enseñante

Nos proponemos en este capítulo, en cierto modo, esbozar una introducción a la historia reciente de la investigación educativa. Muchos de los temas y argumentos mencionados en el mismo retornarán para mayor detalle en los siguientes, pero la introducción general habrá suministrado, esperamos, una perspectiva útil que permita situar las cuestiones a plantear *ulteriormente*. Para vehicular esta interpretación histórica y contextual de la investigación en materia de educación se acude al método de contemplar los desarrollos recientes del «curriculum» como campo de estudio y de investigación.

El primer motivo para fijarnos en el campo de la investigación curricular es que el mismo tiende a ser más incierto y problemático que otras formas establecidas de indagación educativa. Tales incertidumbres y problemas tienen un origen múltiple. A veces surgen bajo la forma de *polémicas eruditas* sobre la naturaleza de la investigación curricular; en otras ocasiones, como disputas sobre el papel del enseñante en el desarrollo y el cambio curricular. Y aunque estos dos sectores de la problemática se suelen tratar por separado, presenta ciertas ventajas importantes el intento de ejemplificar los puntos más complicados de una investigación curricular que los considere como estrechamente relacionados. En particular, permite examinar cómo las diferentes concepciones de la investigación curricular sirven de soporte a diferentes imágenes de la enseñanza *como* actividad específicamente *profesional*. En consecuencia, hace posible una discusión de la investigación curricular que perciba las consideraciones metodológicas y las cuestiones de la profesionalidad del enseñante como intrínsecamente vinculadas.

La mayoría de las discusiones sobre la enseñanza como profesión tratan de aclarar en qué medida la enseñanza cumple los criterios normal-

mente utilizados para distinguir entre las ocupaciones profesionales y las que no lo son. Éstos son, en resumen, que los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos. Si la medicina, las leyes y la ingeniería se consideran como ocupaciones profesionales es, en parte, porque implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborado sistemáticamente. El segundo rasgo de las profesiones es la subordinación del profesional al interés de su cliente. En la profesión médica y en la jurídica existen normas de ética expresamente orientadas a velar por dicho interés. En tercer lugar, y para estar en disposición de actuar siempre en interés de su cliente, los miembros de una profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. Esta autonomía profesional funciona por lo general tanto en el plano individual como en el colectivo. Individualmente, los profesionales toman decisiones independientes acerca de la línea de acción que adoptarán en cualquier situación determinada. Colectivamente, los profesionales tienen derecho a determinar la clase de políticas, de organizaciones y de procedimientos por los que la profesión en conjunto va a regirse. La profesión médica y la jurídica, por ejemplo, seleccionan a sus propios miembros y determinan por sí mismas sus procedimientos disciplinarios y de responsabilidad.

Incluso esta breve descripción de las características de una profesión habrá bastado para dar alguna idea de las limitaciones con que tropieza la consideración de la enseñanza, tal como la conocemos hoy, como actividad profesional.[1] Es evidente, por ejemplo, que la teoría y la investigación no desempeñan en la enseñanza un papel tan destacado como en otras profesiones. Si podemos dar algo por sentado es que muchos enseñantes consideran la investigación como una actividad esotérica y que poco tiene que ver con sus preocupaciones prácticas cotidianas.[2] Similarmente, la relación de los enseñantes con sus clientes no aparece tan definida como en otras profesiones. Para los médicos o para los abogados, el cliente es un «paciente» o un «caso», y no se preocupan de otra cosa sino de conseguir la curación o de ganar el juicio. En cambio, el interés profesional del maestro para con sus alumnos no admite una delimitación de ese género. En el ejemplo del médico o del abogado, una situación concreta, sea la enfermedad o un agravio real o supuesto, está dada antes de la intervención del profesional. No así para el maestro. La falta de educación es una situación abierta y difusa, demasiado generalizada como para considerarla «un caso de ignorancia» excepto en algunos de tipo muy fundamental (un analfabeto total, por ejemplo). La actividad de educar es difusa y prolongada, y precisa un gama mucho más variada de técnicas que las especializadas del médico o del jurista. Otra complicación procede del hecho de que no es en absoluto evidente que los únicos clientes del profesor sean los estudiantes. Los padres, la comunidad local, la administración y la patronal, todos reclaman por su parte la

consideración de legítimos clientes, cuyos intereses quizá no coincidan con el que los enseñantes juzgan ser el interés educativo de sus alumnos.

Por consiguiente, es en el aspecto de la autonomía donde halla sus limitaciones más serias la profesionalidad de los maestros. Pues si bien los maestros pueden formular juicios autónomos en el decurso de la actividad cotidiana de las clases, y en efecto lo hacen, en cambio poseen escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre dicha actividad. Los enseñantes actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política educativa en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo.

Lo que todo esto sugiere es que, para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general.

Veamos ahora cómo estos tres requisitos guardan relación entre sí. Cualquier aumento de la autonomía profesional de los maestros, por ejemplo, supone consecuencias importantes, tanto para el tipo de conocimiento que se solicite a la investigación como para el tipo de relación que exista entre investigadores y enseñantes. De tal manera que el tipo de conocimiento demandado a la investigación no se limitaría a las cosas que afecten a la actuación en clase y la técnica pedagógica, sino que debería incluir aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión enseñante como conjunto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro del cual aquélla actúa. Además, y supuesto que se ampliase la autonomía profesional como queda dicho, los resultados de la investigación no serían algo que los enseñantes recibiesen de los investigadores para implantarlo a ciegas, sino que se exigiría de los investigadores que hallasen medios para ayudar a la profesión enseñante en la organización de sus creencias y de sus ideas (tanto en lo individual como en lo colectivo), al objeto de facilitar la formación de juicios informados acerca de las actividades profesionales y el desempeño de la responsabilidad de propugnar esos juicios frente a otras partes interesadas.

Queda claro, pues, que el desarrollo profesional de los enseñantes no se refiere únicamente a ampliar su autonomía de juicio o la gama de clientes frente a quienes tienen responsabilidades y obligaciones; implica asimismo una noción más generosa de la clase de conocimiento que la investigación debería proporcionar. También está claro que el abanico de los variados puntos de vista sobre los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación curricular debe reflejar una gama no menos variada de actitudes acerca de la conveniencia de ese tipo de evolución profesional. En el próximo apartado trataremos de mostrar al menos una parte del amplio espectro existente en el campo de la investigación curricular, y describiremos varias tradiciones del estudio educativo y varias dimensiones de la investigación. Sobre el trasfondo de dicha panorámica podremos identificar luego en qué medida los distintos planteamientos de la investigación curricular son capaces de entorpecer o impulsar el desarrollo de la autonomía y de las responsabilidades de la profesión enseñante.

2. Ocho tradiciones generales en el estudio de la educación

a) Los estudios filosóficos sobre la educación

Por lo que se refiere a la tradición intelectual occidental, los primeros «investigadores» en materia de educación fueron los filósofos. El estudio de la educación era un estudio *filosófico* vinculado al estudio del conocimiento, de la ética y de la vida política. Platón, por ejemplo, tuvo mucho que decir acerca de la educación; en general, los filósofos griegos dijeron muchas cosas acerca del conocimiento que todavía resultan directamente relevantes para la educación en nuestros días. El objetivo de sus indagaciones era tanto descubrir la naturaleza del conocimiento y su papel en la vida política como comprender la educación.

b) La teorización de altura

En tiempos mucho más recientes se hizo más común la *teorización de altura* acerca de la educación. Por ejemplo, en 1762 el filósofo francés Jean Jacques Rousseau propugnaba en su *Émile* que la naturaleza suministraba la fuerza motivadora para el desarrollo del niño, y que el enseñante no debía interferir demasiado en dicho proceso, a no ser para despejar obstáculos al desarrollo. Froebel (1782-1852) continuó esta línea teórica e inauguró una escuela para la cual acuñó la denominación de «kindergarten» (jardín de infancia), es decir, un jardín donde los niños se cultivarían como plantas.

La teorización de altura se evidencia también en la obra del filósofo John Dewey (1859-1952), fundador de una escuela experimental y autor de una serie de libros dedicados a explicar su teoría de la educación.[3]

Dewey fue posiblemente el último de los «grandes teorizadores» en el mundo de habla inglesa. Lo que hace de este tipo de obras unas «teorizaciones de altura» es la convicción de la necesidad de situar la educación, como un proceso de «acceso al saber», en el contexto, por una parte, de una teoría general de la sociedad y, por otra, de una teoría del niño. De esta manera, los esquemas de los grandes teorizadores eran, hablando en términos relativos, concepciones generales de la naturaleza y el papel de la educación. Los pensadores más recientes han procurado esquivar esa tradición de teorizaciones de altura, prefiriendo fijarse en los problemas especiales.

c) El planteamiento fundamentalista

Después de la tradición de los «grandes teorizadores», el estudio de la educación entró en una fase de especialización. Ésta no tardó en centrarse alrededor de la psicología, puesto que se planteaban cuestiones sobre la naturaleza del niño y del aprendizaje. También la filosofía y la sociología se convirtieron en escenarios de estudios especializados. El conocimiento *acerca* de la educación tendía a convertirse en una serie de especialidades fragmentadas; hacia mediados del siglo XX aparecía el curriculum como campo destinado a aglutinar esos fragmentos, mediante el mantenimiento de un enfoque «práctico» en la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Como consecuencia de esta fragmentación apareció el planteamiento *fundamentalista* del estudio de la educación.[4] Las especialidades en rápido desarrollo necesitaban proyectarse hacia la vida educativa, pero cada uno de los dominios especializados crecía con demasiada rapidez para que dicha unificación fuese factible. Las instituciones dedicadas a la formación de enseñantes empezaron a impartir la sociología, la psicología, la filosofía y la historia como si todo eso fuese relevante para la educación. De estos dominios emergían a su vez la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación como especialidades distintas, en las que se inició un proceso de interiorización y, digamos, separación con respecto a las disciplinas «progenitoras». En esos momentos la industria del conocimiento impulsaba el desarrollo de los estudios de la educación; el desarrollo de los conocimientos sobre la educación y los «fenómenos educacionales» empezaba a generar una dinámica propia, cuyo impulso continuaba casi con independencia de los desarrollos prácticos. Los campos especializados estaban ya lo bastante adelantados como para plantearse sus propias cuestiones intelectuales y mantener ocupados a los investigadores en creciente número. Conste que no decimos que los investigadores permaneciesen ajenos a la labor de las escuelas; muy al contrario, ya que aparecían otros dos tipos distintos de investigación: la particularizada en los «*fenómenos*» *educacionales* (como el aprendizaje, la motivación o la formación de grupos sociales en

las escuelas), y la *investigación del servicio (service research)*, un estudio de los sistemas escolares y de las escuelas centrado en recopilar y condensar informaciones encaminadas a la toma de decisiones.

d) Teoría educacional

En el período de 1960-1970, el estudio académico de la educación en Gran Bretaña logró una unidad nueva, aunque sumamente frágil, con el desarrollo de una nueva versión de la *teoría educacional*. Se concedía un lugar a toda la serie de disciplinas diferentes, como en el planteamiento «fundamentalista», pero se les intentaba añadir un enfoque común sobre la naturaleza (más que sobre la práctica) del proceso educativo. Según el resumen de Paul Hirst (1966),[5] las características de este concepto de teoría educacional son:

(i) Es en el plano teórico donde se formulan y justifican los principios mediante los cuales se declara lo que ha de hacerse en toda una gama de actividades prácticas.
(ii) La teoría no es, en sí misma, una «forma» autónoma de conocimiento ni una disciplina autónoma. Sus rasgos lógicos no implican una estructura conceptual única ni unos criterios únicos de validación. De hecho, muchos de sus problemas centrales son cuestiones morales de un nivel particular de generalidad, cuestiones enfocadas hacia la práctica educativa.
(iii) La teoría educacional no constituye un campo de conocimiento puramente teórico, ya que se expresa en la formulación de principios para la práctica; por consiguiente, su carácter es mixto entre ambos planos.
(iv) Los principios educativos se justifican enteramente por recurso directo al conocimiento en una variedad de formas, científica, filosófica, histórica, etc. Más allá de estas formas de conocimiento, la teoría educacional no exige otra síntesis teórica (cf. apartado 2.2).

Lo que llama la atención en esta caracterización de la teoría educacional es que los conocimientos procedentes de otras disciplinas suministren la justificación de la práctica educativa, y que el desarrollo de la teoría educativa sea contingente a los progresos de dichas disciplinas, como si tal desarrollo no fuese posible por cuenta propia. El criterio expresado aquí hace eco a ciertos puntos de vista de D. J. O'Connor,[6] un filósofo de tendencia cientificista que intentó llegar aún más lejos al sentar la afirmación de que la teoría educacional no obedecía a ninguna finalidad práctica general, sino que se limitaba a la producción de conclusiones empíricamente establecidas.[7]

Vale la pena observar este paso del aspecto «fundamentalista» a una «teoría educacional» según las perspectivas de Hirst y O'Connor, por cuanto el mismo cierra, en el terreno del estudio de la educación, una evolución que va desde los antiguos griegos (con su preocupación acerca del conocimiento y la acción, rica en intereses prácticos tocantes a la educación y a la conducción de la vida política), pasando por la fragmentación resultante de la creciente especialización, hasta la situación en que el conocimiento acerca de la educación podría casi valorarse en sí mismo, aun reservándose el derecho a emitir pronunciamientos en forma de principios orientadores de la práctica. Se podría decir que la práctica educativa se convierte en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más «pura» o académica.[8]

e) La ciencia aplicada, o la perspectiva técnica y el nuevo pragmatismo

Hacia 1960 la situación cambiaba también en Norteamérica, aunque de otra manera. El pragmatismo de C. S. Pierce y John Dewey era una filosofía de orden más «práctico», pero, a su vez, la perspectiva esencialmente práctica de los norteamericanos ha ido orientándose cada vez más hacia las preocupaciones técnicas: hacia la educación como una técnica para impartir una instrucción. Los estudios norteamericanos sobre la educación han ido tomando también un giro hacia una ciencia aplicada o perspectiva técnica. Fue en 1957 (el mismo año en que O'Connor publicaba su *Introduction to the Philosophy of Education*) cuando se lanzó el *Sputnik* y, como consecuencia de la inquietud que ello despertó, empezó a desarrollarse el movimiento curricular estadounidense. Los especialistas de las disciplinas académicas asumieron la definición de contenidos de los nuevos curricula y los pedagogos académicos se vieron forzados a colaborar en el diseño curricular; el curriculum pasaba a ser, en gran medida, una cuestión técnica.

Antes de continuar esta exposición quizá valga la pena detenerse a echar una ojeada al panorama estadounidense antes del lanzamiento del *Sputnik*. Durante el primer cuarto de siglo, en el mundo de la educación fue muy palpable la influencia de Dewey y de los progresistas. Éstos, adscritos a la tradición de la «teorización de altura», siempre mantuvieron el contacto entre la teoría educacional y la social y política, así como el de todas éstas con la filosofía. En gran medida, el cultivo del «hombre completo» seguía siendo su preocupación principal. Los «reconstruccionistas» (como Harold Rugg, que elaboró a comienzos de los años veinte los primeros curricula de estudios sociales) asignaron a la educación un papel y un carácter marcadamente políticos, que alcanzaron su máximo despliegue con el New Deal rooseveltiano, durante el decenio siguiente. En esta línea, seguían fieles al concepto clásico de la

educación como el cultivo del individuo civilizado, dotado de sensibilidad moral.

Hacia el final de la segunda guerra mundial, sin embargo, se registró un cambio de frente; el enemigo ya no estaba a la extrema derecha, con el fascismo, sino a la extrema izquierda, con el comunismo. Si la visión del New Deal había sido la de una colaboración de todos los hombres y mujeres para conseguir la justicia social y desarrollar un nuevo consenso para el esfuerzo común hacia una sociedad mejor, y si el valor de las ideas y los ideales sociales se juzgaba según la capacidad de los mismos para contribuir al desarrollo de la sociedad, la visión de los políticos norteamericanos de la posguerra fue muy diferente. Era conservadora: en el terreno social partía de la noción de que los mecanismos para una sociedad mejor estaban ya presentes en las estructuras políticas estadounidenses; la lucha por su desarrollo correspondía no tanto a las ideas como a los individuos. Ahora la política del New Deal parecía peligrosamente izquierdista, y algunos de los curricula reconstruccionistas que habían prosperado con anterioridad fueron echados por la borda sin más ceremonias (los libros de Harold Rugg, por ejemplo, fueron quemados por sus tendencias izquierdizantes). La psicología conductista (behaviorismo) y la métrica educacional empezaron a influir más marcadamente en las prácticas de la educación.

El texto curricular clásico de Tyler *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado en 1949,[9] alcanzó pronto una influencia preponderante sobre los curricula a través de los colegios de enseñantes. La obra de Tyler establecía con claridad que el curriculum era un medio para la consecución de unos fines determinados. Los fines de la educación, desde luego, debían discutirse, a lo cual seguiría la definición de los objetivos, que a su vez daría lugar al desarrollo curricular. Una vez impartida la instrucción, se aplicarían los métodos de medida educacional para verificar la consecución de estos objetivos: en caso afirmativo, la instrucción habría tenido éxito; en caso contrario, sería preciso modificarla.

El enfoque de Tyler fue pronto asumido por los conductistas y se convirtió en la piedra angular de la psicología de la instrucción.[10] En este caso lo significativo era que la discusión sobre los objetivos quedaba cerrada antes de pasar al desarrollo curricular, que ahora se rechazaba la finalidad de producir individuos cultos, a favor de producir la conformidad con una imagen de la persona educada convenida de antemano (la implícita en los objetivos); de ahí la instrumentalización de la enseñanza y del curriculum, como medios para el logro de esos fines preestablecidos.

Lanzado el *Sputnik* y movilizada toda la educación estadounidense a fin de asegurar la producción de científicos capaces de triunfar en la competición con los rusos, los educacionistas se hallaron prestos para hacer frente al reto. Los estudios sobre la educación se habían convertido ya en estudios sobre «los fenómenos» de la educación; éstos podían interpretarse a su vez como fenómenos del comportamiento de los sis-

temas; los problemas de la educación podían interpretarse como problemas técnicos, a resolver mediante la técnica educacional, no sólo en su manifestación física de máquinas para la enseñanza, sino también en forma de enseñanza programada y curricula empaquetados (anunciados a veces como «a prueba de profesores»). El curriculum se había convertido en un «sistema de aprovisionamiento».

Los estudios basados en la «teoría educacional», tan visibles en Gran Bretaña, no tuvieron en el panorama estadounidense una influencia digna de mención. En cambio, las implicaciones técnicas de la teoría educacional sí eran evidentes, explícitamente, en la noción tyleriana del curriculum (centrado en los objetivos). (Tyler hacía hincapié en la técnica del curriculum, mientras que los teóricos educacionales británicos preferían fijarse en la teoría de donde podían resultar sus principios orientadores.)

El concepto técnico de curriculum contenía ya la distinción entre la teoría y la práctica en que se fundaba la racionalidad técnica, de manera que se anunciaba ya el debate «ciencia pura contra ciencia aplicada»; la ciencia «pura» o de consideración más elevada se desarrollaba como medio para legitimar el desarrollo del curriculum como técnica. El planteamiento técnico de la investigación educativa prevalecía sobre todo lo demás.

La teorización curricular estadounidense siempre fue una disciplina en cierto modo «mestiza». Conservaba residuos de la tradición de «teorización de altura» (por ejemplo, las ideas liberales sobre el cultivo de la personalidad), así como del planteamiento «fundamentalista» (en las discusiones acerca del contexto social de la educación, pongamos por caso, o sobre la naturaleza del desarrollo infantil) y de la perspectiva técnica (en el enfoque medios-objetivos y en el interés hacia la métrica educacional). El carácter distintivo del curriculum como campo era su preocupación práctica y la preparación de los maestros para la práctica. Cada vez se dedicó más a la cuestión de los contenidos específicos (apartándose así de la pedagogía con su enfoque sobre los «principios» de la educación y girando luego hacia la enseñanza del «método» en las disciplinas particulares). La función especial del «curriculum» consistía en dar sustancia a la forma o método en el terreno de una disciplina concreta. Por este motivo, asimismo, el curriculum como campo empezó a fragmentarse pronto (a diferencia de la teoría educativa, que se especializaba en el sentido de la teoría académica o científica), si bien esa fragmentación y diferenciación respondía a las demandas especiales de los asistentes a la propedéutica. Curricula de matemáticas, de ciencias sociales, de idioma, de ciencias naturales, y así, sucesivamente, proporcionaban dominios en donde hallaba su aplicación la especificación del contenido. En esta carrera hacia el contenido (para rellenar de contenido y de actividades instructivas la jornada escolar) quedaron sumergidas las características más generales del campo. Los planteamientos de «teorización de altura» y «fundamentalista» quedaban cada vez más relegados, y con ellos sus indagaciones en el

sentido de reformar la naturaleza de la educación; se empezó a *dar por sentado* que la perspectiva tecnológica tenía que ser la imagen ordenadora. Las cuestiones fundamentales podían dejarse de lado, por cuanto las de orden práctico (en realidad, de orden seudopráctico, «técnico») se hacían presentes con mayor imperiosidad, con la exigencia de suministrar material para las escuelas y los enseñantes. Los curricula eran concebidos como productos visibles, aparentes en forma de planes de actividades, ideas sobre enseñanza, contenido de las materias y libros de texto. El *nuevo pragmatismo*, es decir la orientación seudopráctica, determinada por un concepto técnico de la educación, servía de base a una industria de la educación, que suministraba textos para los estudiantes y guiones para los profesores en forma de paquetes curriculares.

En este cambio de énfasis, los enseñantes se convertían en actores sobre un escenario o, si se prefiere otra imagen menos halagüeña, obreros de una fábrica. Las cuestiones más profundas de la educación quedaban reservadas a los proyectistas académicos de curricula, no a los propios enseñantes. Si los maestros se ocupaban en alguna medida de estas cuestiones (en el curso de su propia formación, por ejemplo), sería exclusivamente para que supieran apreciar los proyectos educativos desarrollados por los especialistas curriculares.[11] No era incumbencia de los maestros el desarrollar ideas educativas en sus curricula de enseñanza o escolares, sino que aplicarían los curricula preparados por otros. Y cuando fuesen realmente actores educativos por cuenta propia, lo harían como una especie de pantomima de lo hecho anteriormente por los proyectistas profesionales, no como actividad educacional autónoma.

Así, el curriculum pasaba de ser campo de una *obra* a terreno de una *acción*. El curriculum como «manipulación» venía a contemplar el trabajo educativo como una especie de artesanía, instrumentalizando las situaciones educativas en función de la herramienta y de la finalidad técnica (es decir, interpretando la situación exclusivamente en función de medios y de fines decididos desde antes de producirse el diálogo educativo, y desdeñando el carácter abierto de la situación, así como la transitividad de las relaciones entre enseñante y discípulo). En tal coyuntura de lanzamiento de *Sputnik* y de movimiento curricular, este concepto del curriculum alcanzó un predominio casi absoluto.

Y entonces ocurrió, al menos en los medios estadounidenses, una cosa muy peculiar.

f) Lo práctico

Lo peculiar que ocurrió fue que toda aquella barahúnda de hacedores técnicos de curricula precisaban un marco de referencia que les guiase. El curriculum como especialidad necesitaba una teoría explícita que orientase sus técnicas. El desarrollo de la nueva autoconciencia significaba que los *supuestos* técnicos debían someterse a examen y rescatarse de los pre-

dios de lo comúnmente admitido, homologado y explícitamente ordenado sin discusión. En cierta medida, el enfoque técnico de Tyler proporcionaba una teoría compatible. Pero ahora se recobraba, como fuente de reflexiones en materia de educación, el acento puesto en *lo práctico,* suprimido tras la decadencia de las «teorizaciones de altura» y del «fundamentalismo» (aunque había permanecido presente en la formación del magisterio, el planteamiento técnico del «nuevo pragmatismo» lo había reducido a la insignificancia). El pragmatismo más auténtico definido por los antiguos griegos como *praxis* (que se inspiraba en la idea del hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación sociopolítica dada) siempre permitió poner en tela de juicio los fines tanto como los medios, y que hubiese un margen de elección tanto para los unos como para los otros: elección acerca del modo correcto de obrar en una situación determinada, sin someterse a una finalidad singular. Con la nueva conciencia del curriculum como campo, lo técnico y lo práctico entraban otra vez en contradicción como planteamientos para el estudio de la educación.

Lo práctico hizo irrupción en la teoría curricular en 1969, con la publicación del trabajo de Joseph J. Schwab «The practical: a language for the curriculum».[12] En este análisis Schwab distinguía el enfoque teorético (el que nosotros hemos denominado fundamentalista, aunque la crítica de Schwab también es aplicable a la «teoría educacional» de Hirst) del práctico. Aducía que el planteamiento teorético fragmentaba el curriculum como campo y como práctica, que conducía a la confusión así como a la contradicción, y que no servía de nada al practicante en su tarea real de hacer lo más sensato en cada momento. La imagen orientadora de Schwab es la de la comisión curricular de una escuela, en el acto de decidir el curriculum escolar teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar. Esa imagen es notablemente cercana a la del hombre prudente aristotélico que escoge la línea de acción correcta dentro del contexto político del Estado griego.

Pero los centros de interés de Schwab también asignaban un nuevo lugar a la idea del individuo culto, que tanto había preocupado a los progresistas. (En realidad, procedía de las mismas raíces intelectuales que éstos.) El cultivo del individuo razonador, y no el cultivo del conformismo, pasaba a ocupar otra vez su lugar en el contexto social y político. El *tour de force* de Schwab, *College Curricula and Student Protest,*[13] escrito para ejemplificar el método de lo práctico, describe tanto el método aristotélico como un mensaje aristotélico. Sitúa el debate curricular en un contexto político y expone cómo los estudiantes sentían la «irrelevancia» de sus curricula en relación con su propio desarrollo como individuos racionales y con las tendencias contemporáneas de la evolución política de la sociedad.

El trabajo de Schwab explicitó el planteamiento de lo práctico ante la teorización y la práctica curriculares contemporáneas en la misma medi-

da en que el trabajo de los teóricos educacionales y los técnicos curriculares tylerianos explicitó el planteamiento técnico. El número de los partidarios del primero aumentó pronto, ya que se nutría de las filas de los defraudados por la orientación cada vez más técnica de los paradigmas de la ciencia aplicada y la teoría educacional. Las opiniones de Schwab alcanzaron un grado de influencia significativo. Se debió a que iba hacia su reflujo la marea de los años cincuenta: la guerra de Corea, el maccarthismo y el enfoque técnico de los problemas sociales. Crecía la impopularidad de la guerra del Vietnam (en la misma medida en que se desvanecía el entusiasmo por la lucha anticomunista), y aumentaba la protesta contra la dominación tecnológica de los sistemas políticos y sociales.[14] La cuestión del curriculum se contemplaba otra vez como un tema perteneciente, esencialmente, a la incumbencia de los maestros.

La publicación del trabajo de Schwab ejerció un efecto importante sobre los trabajos académicos acerca del curriculum. Dio expresión a parte del malestar que habían suscitado los planteamientos técnicos para la elaboración de curricula, y que prosperaban todavía entre los técnicos educacionales. Se observaba que era la vida escolar el dominio donde debe situarse la reflexión sobre el curriculum por parte de los teorizantes académicos o del diseñador de sistemas educativos, y restablecía la esencialidad del juicio práctico como arte de la elaboración del curriculum.

g) Los enseñantes como investigadores

Sería demasiado simplista pretender que el enfoque sobre lo práctico según Schwab preparó el terreno para la noción del *maestro como investigador.* No obstante, es cierto que tanto Schwab como Stenhouse fueron abogados de lo práctico; ambos reconocieron la necesidad de considerar al enseñante como la figura central de la actividad curricular, en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas. Quizá sería más exacto considerar el «movimiento» del enseñante como investigador, que tan poderosamente impulsó Stenhouse (1875), como una reacción ante las condiciones políticas.

Indudablemente la influencia de la obra de Stenhouse en el panorama británico fue primordial. Venía como continuación del Humanities Curriculum Project,[15] que exaltó la «promoción de la profesionalidad» del enseñante: en Gran Bretaña, la noción del maestro como investigador se hacía grata a los profesionales en tanto que elemento de su profesionalidad; la aceptaron porque afirmaba y justificaba un sentimiento bien definido de autonomía y de responsabilidad profesionales.

Al mismo tiempo el movimiento en cuestión fue «oportuno», por cuanto se presentó en una época de cambio vertiginoso de las estructuras y los sistemas educativos. Aquélla parecía una coyuntura de liberación profesional. Pero también se evidenció que algunos elementos del movi-

miento del *maestro* como investigador se hallaban en contradicción con el movimiento de desarrollo curricular centrado en la *escuela.* Había aquí dos focos diferentes: el enseñante individual y la escuela. La lógica del planteamiento del maestro como investigador era individualista; la del desarrollo curricular basado en la escuela, colectivista.[16] De momento podía pasarse por alto la distinción: ambos movimientos eran devolucionistas y podían conciliarse bajo ciertas circunstancias. La profesión estaba en un período de cambio y todas las ideas hallaban rápida aceptación. Los puntos de vista de Stenhouse sobre el campo curricular proporcionaban la justificación (o la racionalización) de las reformas que les habían precedido.

h) Emerge la tradición crítica

«Los enseñantes como investigadores» fue una consigna singularmente aceptable para la época, en el dominio de la teoría y la práctica curricular. Sus raíces teóricas, sin embargo, eran difíciles de precisar. El criterio de lo práctico según Schwab hubiese podido aportar mayor justificación, pero la adopción del punto de vista de Schwab habría exigido un profundo cambio de mentalidad en cuanto a las cuestiones curriculares. No hay muchos indicios de que se hubiese operado dicho cambio en profundidad, salvo que deseemos elevar a la categoría de tales ciertas alusiones de los maestros a ese factor misterioso, «el criterio profesional», como pruebas del mismo. En realidad maestros y diseñadores de curricula se volvían hacia el «modelo» de desarrollo curricular, algo anquilosado y casi técnico, propuesto por Skilbeck y Reynolds (el modelo de análisis situacional-definición de objetivos/desarrollo curricular-evaluación), como guía de sus actividades. Skilbeck admite, en privado al menos, que el modelo es susceptible de simplificar en exceso las situaciones complicadas, induciendo a equívoco. Y aunque pretendía suministrar un marco de referencia para el juicio práctico, a menudo fue usado como referencia para legitimar ideas curriculares, como fórmula y no como una serie de cuestiones problemáticas en demanda de una resolución práctica. Estaba cada vez más claro que los cambios políticos de la educación no hallaban su correspondencia en cambios intelectuales del curriculum y de la profesión. Serían necesarias nuevas estructuras de organización en la escuela, participativas y consultivas, y nuevos sistemas, para crear el ambiente que permitiese desarrollar un marco de referencia intelectual para el curriculum. En el plano escolar, las estructuras participativas de toma de decisiones y la planificación curricular global para la escuela suministraban foros para el debate curricular práctico.

Faltaba todavía que se entendieran esas estructuras consultivas y participativas como elementos esenciales para el curriculum: la teoría curricular debe articularse en una teoría social. Ahí tenemos el contexto en el que empieza a establecerse una *tradición crítica* en materia de curri-

culum, que incorpora no sólo teorías sobre los hechos y las organizaciones educativas, sino además una teoría acerca de cómo las personas que participan en tales hechos y organizaciones pueden aprender de ellos y colaborar a cambiarlos teniendo en cuenta lo aprendido.

3. Las cinco «dimensiones» de la investigación curricular

No faltan diferencias de opinión en cuanto a cómo debería definirse «el curriculum», y también hay ambigüedades acerca del enfoque concreto que interesa a los investigadores. ¿En qué medida debe buscarse el curriculum en un acto concreto de enseñanza o aprendizaje? ¿En qué medida se remite a un programa de trabajo que abarque todo un año? ¿En qué medida debe suponerse relacionado con las circunstancias históricas y las políticas generales de la educación? ¿Hasta qué punto se le puede hallar en los materiales o en los encuentros humanos?

Algunos afirman que todos estos focos son convenientes para la investigación curricular y que pueden relacionarse sistemáticamente los unos con los otros. Es el punto de vista asumido por Kallos y Lundgren en las conclusiones de su estudio de 1962 sobre la comprensibilización del sistema escolar sueco.[17] Tal punto de vista tiene mucho que decir a su favor, pero no sería magra hazaña la de desarrollar el marco de referencia teorético que permitiese establecer tal relación.

Sin embargo, no toda la investigación curricular entra en esos dominios; a menudo los estudios particulares dejan que desear en cuanto a precisión del marco teorético general en que se fundan, con lo que le queda al estudioso la desagradable impresión de que los diferentes enfoques de los distintos estudios simplemente omiten referirse a un marco sólido en la mente del investigador, o bien a marcos teoréticos de un tipo más general.[18] Con lo que resulta dudoso que los distintos estudios puedan relacionarse consistentemente los unos con los otros. Joseph Schwab ha usado la noción de los lugares comunes de la educación (enseñantes, alumnos, materia y medio de enseñanza/aprendizaje)[19] como conjunto de categorías del lenguaje corriente que utilizamos para describir las actividades educativas. Podemos estar de acuerdo en que esos términos tienen su lugar en nuestras discusiones acerca de los asuntos educativos, pero no definen de por sí un enfoque claro para la investigación curricular.

Los investigadores individuales del curriculum se plantean su esfuerzo investigador obedeciendo a diferentes motivos: como asunto de interés personal, o bajo la luz de otras investigaciones contemporáneas, o porque actualmente preocupan las implicaciones prácticas o políticas, o porque confían en contribuir al progreso de una bibliografía de investigación o al debate de una comunidad de investigadores, o incluso porque hayan desarrollado alguna técnica propia de investigación que desean ensayar o mejorar. Y como la gama de posibles enfoques del estudio curri-

cular es inmensa (¿acaso no puede comprender cualquiera de las cosas describibles mediante aquellos cuatro lugares comunes citados en conjunción?), forzoso es comprobar que el campo está un tanto «abarrotado».

En el intento de llamar la atención sobre algunos de los rasgos de la investigación curricular que son de interés teórico y metodológico para el campo en tanto que terreno de indagación, vamos a pasar a una breve discusión de cinco dimensiones que se pueden distinguir y a lo largo de las cuales se alinean diferentes tipos de estudios curriculares:

a) los diferentes *niveles* de estudio educativo (desde la macroperspectiva hasta la microperspectiva);
b) las diferentes perspectivas sobre el *carácter* de las situaciones educativas (como «sistemas», como «programas», como «encuentros humanos» o como «momentos históricos»);
c) los diferentes *puntos de vista sobre los eventos educativos como objetos de estudio;*
d) los diferentes grados de énfasis sobre la educación como *proceso característicamente humano y social;*
e) los diferentes grados de énfasis sobre la *intervención* del investigador en la situación estudiada.

a) Los diferentes niveles: macroperspectivas y microperspectivas

Hace muchos años que los teóricos del curriculum vienen estudiando la relación entre *curriculum* y *cultura*. Esa relación interesó a Dewey y a los progresistas; los reconstruccionistas sociales (incluidos Harold Rugg y Malcolm Skilbeck, aunque éste mucho más recientemente) consideran que la educación tiene un papel en la reconfiguración de la sociedad. Durante algún tiempo los teóricos y los investigadores del curriculum prestaron atención al papel de la educación en el desarrollo de la «persona culta», así como, más recientemente (por parte de los reconstruccionistas), a su papel en la anticipación de diferentes formas sociales y culturales; no obstante, la preocupación contemporánea se fija más en la interacción entre *la educación y la estructura de la sociedad.*[20] En efecto, estos teóricos contemporáneos han aportado muchas pruebas de que la escuela quizá se limite a reproducir la estructura social en vez de cambiarla.

En el plano de las macroperspectivas hemos de anotar todavía los estudios del curriculum en relación con los intereses de los sistemas de educación enteros. Ya hemos mencionado la labor de Kallos y Lundgren en Suecia. El trabajo de Jencks y colaboradores se centró en los efectos del historial familiar y escolar en relación con la desigualdad en Norteamérica.[21] Otros estudiosos e investigadores analizaron los efectos de numerosas políticas educativas en el plano de los sistemas.[22]

Tenemos luego los estudios a nivel de *escuela,* como los estudios casuísticos de escuelas concretas emprendidos por los sociólogos David

Hargreaves[23] y Colin Lacey.[24] *Las aulas* han sido también tema de intensos esfuerzos de investigación curricular; Ian Westbury ha dado un excelente sumario de las investigaciones sobre la clase del período 1970-1980.[25]

Por último, se ha prestado gran atención a los *aspectos específicos de la interacción entre enseñantes y estudiantes.* Los microanálisis de tales interacciones han resultado sumamente reveladores, no sólo acerca de los resultados del aprendizaje, sino también sobre las consecuencias de diferentes tipos de oportunidades y procesos de aprendizaje.[26]

Todos estos «niveles» de la investigación influyen más o menos sobre el curriculum, si aceptamos la definición que Stenhouse da de éste. En cualquier situación curricular real, los factores relativos a los diferentes niveles afectan a la iniciación o puesta en práctica de una propuesta educativa. Lundgren ha intentado introducir algo de orden en la conceptualización de las relaciones entre niveles, mediante el uso de la noción de «marco» o «factores enmarcadores»: son marcos de limitaciones y de oportunidades los que conforman lo que puede ocurrir en la clase, el progreso dentro de un programa de estudios o «syllabus», la toma de decisiones escolares y las interacciones estudiante-profesor.[27]

Los diferentes investigadores enfocan niveles diferentes; desde el punto de vista del curriculum como campo, entonces, el problema estriba en relacionar los diferentes niveles entre sí. ¿Son en realidad niveles diferentes en un sentido puramente organizativo o administrativo (como de dirección general a obrero a pie de máquina)? ¿Son diferentes en un sentido ecológico (como de macrosistema a microsistema ambiental)? ¿Son partes distintas de un sistema técnico (como el árbol de la transmisión lo es respecto del automóvil)? ¿O son «estratos» diferentes de un proceso histórico (como de historia nacional o intrahistoria local)?

Se da el caso de que investigadores diferentes postulan supuestos diferentes en cuanto a estas relaciones. De los presupuestos que establecen resultan diferentes tipos de enfoque sobre el hecho educativo y surgen recomendaciones para la acción por parte de diferentes grupos: los legisladores, los enseñantes, los diseñadores de curricula, los demás investigadores o la comunidad en general. Algunas de estas diferencias de perspectiva se aclararán a medida que consideremos otras dimensiones a lo largo de las cuales pueden diferenciarse los estudios de investigación curricular.

b) *Diferentes perspectivas sobre el carácter de las situaciones educacionales*

Desde nuestro punto de vista de finales del siglo XX, resulta difícil pensar en los procesos educacionales formales, especialmente en relación con la escuela, sin pensar en *sistemas* de educación. La educación como responsabilidad del Estado, y el rápido crecimiento de las oportunidades (o de la obligatoriedad) de la educación para todos, son fenómenos relati-

vamente recientes. Vale decir que los gobiernos y quienes les aconsejan se han preocupado a menudo de la construcción o la reconstrucción de los sistemas educativos. En nuestro siglo, los intereses administrativos han determinado que los pensadores en materia de educación se fijaran sobre todo en la organización de los medios para un número cada vez mayor de posibles «clientes» de la educación. Desde esta perspectiva era natural considerar la educación como *un artículo* (o como una inversión), y pensar en las organizaciones educativas como *sistemas de aprovisionamiento* que debían poner ese artículo a disposición de los «clientes».

Por consiguiente, y vista a gran escala, la administración de la educación se presenta como administración del sistema. En el plano del detalle, los temas curriculares se presentan como una cuestión de organizar la transmisión de contenidos y destrezas, de unos maestros poseedores de conocimientos a unos discípulos relativamente ignorantes.

En una sociedad técnica, y especialmente en aquellas que contemplan los conocimientos como un artículo (y donde los diplomas sirven para «comprar» oportunidades, poder y categoría social), el planteamiento sistémico resulta muy atractivo. Desde este punto de vista es fácil creer que las oportunidades se hallan equitativamente puestas al alcance de todos, siendo los más merecedores (los más capaces) quienes destacarán del proceso de selección del sistema escolar para acceder a las posiciones de mayores oportunidades, influencia y remuneración social.

A escala de detalle, los enseñantes individuales, los estudiantes y los padres son inducidos también a aceptar este punto de vista y contemplar el proceso de la educación como una acumulación de «conocimientos» (y de cualificaciones). Se considera que las oportunidades son accesibles a todos; que tiene lugar una competición para decidir quién ha llegado a acumular más «conocimientos» (con lo que el acceso a las oportunidades ulteriores dependerá del éxito en las competiciones anteriores), y que los «ganadores» son recompensados con puestos de privilegio en la estructura social. La misión del educador consiste en crear, para la transmisión de contenidos, sistemas que sean «justos» en el sentido burocrático de la palabra; es decir, que permitan el libre acceso y que traten a los individuos sin distinción de intereses e idiosincrasias personales, para luego ser tratados exclusivamente en función de su rendimiento.

Este planteamiento «sistémico» de la educación, con su concepto del conocimiento como cantidad transmisible, la organización de provisiones educativas en forma burocráticamente «justa» y la noción de la educación como artículo de utilidad social, lo admiten gran parte de los investigadores contemporáneos como se revela en numerosos estudios sobre administración educativa, psicología de la enseñanza y desarrollo curricular. También se evidencia en ciertos trabajos sobre sociología de la educación.

Bajo el criterio «de sistemas» se impone el considerar los curricula como «programas» diseñados en orden a facilitar determinados conoci-

mientos (informaciones, destrezas) y crear, controlar y evaluar el progreso del estudiante.

Pero conviene recordar que existen otras perspectivas sobre la situación educativa. La *humanista,* por ejemplo, subraya que la educación es un encuentro humano cuyo propósito consiste en desarrollar las posibilidades específicas de cada individuo. A esta perspectiva obedece la educación progresista. Es compatible tanto con la filosofía liberal del individualismo, como con los elementos igualitarios del planteamiento socialdemócrata.

A los docentes que adoptan el enfoque humanista suele preocuparles un conjunto diferente de problemas. Dado que se postula el valor intrínseco de cada individuo, hay que estudiar cuestiones relacionadas con temas tales como la autoestima y el concepto de sí mismo, la motivación intrínseca para aprender y la estructura personal de conocimiento de cada estudiante. En otro plano pueden interesar también las cuestiones culturales en relación con la educación y la reconstrucción social a través de ésta. Los estudios podrán adoptar un planteamiento existencialista o uno fenomenológico, y la opción filosófica se reflejará en la metodología escogida.

Una tercera perspectiva de la educación es la que opta por contemplar las cuestiones educativas dentro de un contexto político-social y trata de identificar las estructuras *político-económicas* que configuran los medios y las prácticas de la educación. Ésta es considerada en su dimensión histórica y social. Para estos educadores los temas de interés se centran en problemas como la reproducción cultural (la reproducción de la estructura social existente a través de la educación, entre otros procesos sociales), la economía política de la educación (el estudio de la producción y la distribución del conocimiento en nuestra sociedad), e incluso las estructuras sociales y políticas de la propia investigación educativa.

Estas perspectivas diferentes implican tomas de postura diferentes en cuanto al carácter de los procesos sociales, la función de la educación y la naturaleza de la persona. Y cada una se plantea el curriculum de modo distinto. El planteamiento «sistémico» seguramente considerará los problemas curriculares como problemas técnicos de un sistema de distribución; el humanista los verá como problemas del desarrollo de la persona, la sociedad y la cultura, y el planteamiento político-económico buscará problemas de ideología y de control social.

c) *Diferentes perspectivas sobre los hechos educativos como objeto de estudio*

En parte como consecuencia de los diferentes enfoques filosóficos a los que acabamos de pasar revista, los distintos investigadores del curriculum se fijan en aspectos diferentes de los hechos educativos, hasta tal punto que sus estudios parecen versar sobre asuntos completamente dis-

tintos. Algunos, por ejemplo, describen los fenómenos educativos en términos de *categorías abstractas y universales,* como la motivación, la capacidad, la clase social o el éxito social, e intentan descubrir relaciones causales entre las distintas variables, dentro del marco relevante de categorías. En algunas versiones tratan de identificar los mecanismos de interacción entre dichas variables, con el propósito de llegar a controlar más eficazmente las disposiciones educativas y así maximizar el resultado para todos los estudiantes. Contemplan los procesos educativos como *complejos,* no obstante susceptibles de análisis: la complejidad se estima penetrable y, por tanto, accesible para su control técnico.

Otros ven todos los hechos educativos como únicos, tan *diversos* y *múltiples* en su carácter que sería sencillamente irracional el pretender un análisis detallado de su carácter, o la obtención de una técnica capaz de controlar el proceso educativo en ningún modo eficaz ni practicable. Tienden a fijarse más en los «aspectos prácticos» (antes que en las técnicas) como puntos de referencia productivos para la investigación educativa y la indagación sobre el curriculum.

También están los que consideran los hechos educativos como *entidades sociohistóricas* inabordables por el análisis, a no ser para finalidades meramente expositivas o históricas, y como *reflexivos* (ya que cambian a medida que cambia el grado de conocimiento de los participantes, en tanto que productos y a la vez productores de los estados de hecho históricos y sociales así como de sus interacciones). Éstos tienden a fijarse más en los participantes y sus perspectivas que los partidarios del enfoque de la «multiplicidad», y utilizan las herramientas del lenguaje y de la acción estratégica para cambiar las situaciones educativas e iluminar a los participantes en cuanto a la naturaleza y las consecuencias de las diferentes prácticas.

Vemos una vez más que se precisan aproximaciones diferentes a la misión de la investigación curricular según cuál de estas perspectivas se haya adoptado, y también serán distintas las cuestiones en que se centre la atención. El planteamiento abstracto/universalista buscará variables manipulables en las situaciones educativas; el de la diversidad/multiplicidad enfocará los cambios de perspectivas e identificará las prácticas más recomendables en función de los diferentes contextos; el sociohistórico/reflexivo dará relevancia al lenguaje y a la acción estratégica de quienes intervienen en unos procesos educativos concretos.

d) Diferentes grados de énfasis sobre la educación como distintivamente humana y social

Algunos estudiosos de la educación aplican el modelo *de las ciencias narulares y de la técnica* a sus investigaciones sobre los fenómenos educativos. Argumentan que la educación sólo podrá ser entendida con seguridad cuando se logre reconducir sus fenómenos a ese tipo de análisis cien-

tífico. Ven pruebas de los fenómenos educativos en el comportamiento de los protagonistas y estudian las pautas de ese comportamiento en relación con sus determinantes externas. En suma, consideran el proceso educativo como algo causado y determinado, y por tanto quizá controlable.

Otros no aceptan con tanta facilidad esa analogía con las ciencias físicas; ven que la actividad humana se rige en gran medida por las intenciones y rechazan las pretensiones de exclusividad del enfoque determinista. Consideran la educación como distintivamente humana y social por cuanto constituye un producto de nuestro lenguaje y nuestras interacciones con los demás, así como una parte de un entorno social y cultural. Además, según afirman, nuestras acciones educativas son consecuencia de nuestras opciones y compromisos morales, por lo que sólo pueden ser entendidas dentro del contexto de nuestros valores, aspiraciones e intenciones. Para estas personas la educación sólo puede ser entendida en función de su *significado* para los que intervienen en los procesos educativos.

Estas diferencias reflejan una diferencia más general de planteamiento sobre la naturaleza de las ciencias sociales. El debate está abierto desde finales del siglo XIX, sobre todo entre los sociólogos alemanes. La escuela empírica británica consideraba que las ciencias sociales eran, en principio, similares a las físicas o naturales. Uno de los partidarios más decididos de esta opinión fue John Stuart Mill (1816-1883), para quien las ciencias sociales (para las que buscaba un símil en otra actividad de la época, el estudio de las mareas) eran, simplemente, «inexactas», a diferencia de otros fenómenos que podían estudiarse con arreglo a métodos «exactos».[28] No obstante, ciertos sociólogos alemanes rechazaban las ideas de Mill en el terreno de los estudios sobre la vida social. Decían que las *Geisteswissenschaften* o «ciencias humanas» no sólo diferían de las naturales por su exactitud, sino también por su carácter. Los hechos humanos y sociales debían entenderse de otra manera, y para su estudio se necesitaban otros métodos.[29]

En la investigación curricular tenemos partidarios de ambas opiniones.[30] A menudo se ha ridiculizado esta división (por ejemplo cuando se contraponen los métodos «cuantitativos» a los «cualitativos», o la «objetividad» a la «subjetividad») por parte de los partidarios de una u otra perspectiva, y la polémica ha adolecido de doctrinarismo. En todo caso, la historia de las ciencias sociales muestra una bibliografía crítica sustancial para ambas posturas.[31] En época reciente se ha llegado a entender mejor la relación entre ambas perspectivas, y quizá no esté lejano el día en que se logre construir un nuevo marco de referencia superando la oposición entre las mismas.[32] Los investigadores del curriculum y los teóricos han reaccionado con prontitud para explorar las posibilidades de este nuevo marco de referencia, *la ciencia social crítica,* en relación con los problemas curriculares, visto que era prometedor.[33]

En una palabra, está claro que el curriculum es humano y social por su

carácter, y que hay diferencias entre los investigadores del mismo, al igual que en las demás ramas de las ciencias sociales, sobre el grado en que sus problemas y cuestiones pueden examinarse con instrumentos similares a los de las ciencias naturales. En la medida en que los métodos de éstas no son adecuados para el estudio de la vida social, se afirma, los estudiosos del curriculum tendrán que rechazar los métodos de las ciencias naturales y emplear otros que se juzguen más apropiados para dicho estudio.

e) Diferentes grados de intervención del investigador en la situación estudiada

Pocos investigadores, ni en ciencias naturales ni en las sociales, creen todavía que sus observaciones sean «no reactivas», es decir que el hecho de la observación no influya de alguna manera sobre el objeto observado, o por lo menos sobre el contexto en que el mismo se entiende. Las observaciones suelen repercutir sobre lo observado, y el marco de referencia en que se sitúa la observación dista de ser neutro o indiferente, en cuanto a las consecuencias teóricas o prácticas de la misma. En resumen, hoy tendemos a pensar que la observación viene cargada de un bagaje de teorías y de valoraciones previas.[34] Hay desacuerdo, en cambio, acerca de la medida en que sea necesaria la intervención del observador en la situación estudiada para llegar a entenderla.

Algunos investigadores y evaluadores de curricula, por ejemplo, han intentado desarrollar métodos lo más «no intervencionistas» que fuese posible. El evaluador «sensible» o «iluminativo» no cree que su labor sea no reactiva, pero intenta representar con la mayor fidelidad posible las perspectivas de quienes se hallan ya incluidos en la situación.[35] En estos planteamientos se pretende que la facultad de cambiar la situación quede en manos de los participantes y no del observador, en la proporción en que ello sea posible.

Abundan los estudios planteados desde la postura del «observador participativo» o del «participante observador»; en los primeros el observador trata de participar en la situación pero se somete a cautelas en cuanto al grado de influencia que va a ejercer con su presencia. Algunos observadores participativos tienden a desviarse en el sentido de ejercer más influencia, y otros en el sentido de evitarla, pero en ambos casos el objetivo directo y primario de la observación participativa no es modificar la situación sino tratar de comprenderla.[36]

En cambio, el planteamiento experimental del estudio curricular exige la intervención en una situación. Al observar los efectos de la misma, el estudioso confía en llegar a saber algo acerca de las relaciones causa-efecto que operan en el interior de ella. Se entiende que tal especie de intervención sólo es lícita a efectos de estudio; en todo caso el experimentador adoptará el punto de vista de que los cambios introducidos en la situación se justifican racionalmente en virtud de las pruebas y demás frutos teóri-

cos de su indagación. Por el contrario, la intervención que el experimentalista espera se produzca como consecuencia de sus desarrollos teóricos se entiende como ciencia o técnica aplicada; las intervenciones iniciales obedecen a fines de explicación y no de aplicación.

Por último, los partidarios de la investigación activa también apuntan a la intervención, confiando en que sus intervenciones en el mundo real darán lugar a progresos teóricos o de comprensión; o dicho de otro modo, se inclinan a contemplar el desarrollo de la teoría o de las interpretaciones como un producto derivado del mejoramiento de las situaciones reales, y no la aplicación como producto derivado de los progresos de la teoría «pura».[37]

Resumiendo, los diversos planteamientos del estudio de los hechos educativos implican interpretaciones diferentes de la intervención que se opera en las situaciones estudiadas. Es posible que se intervenga para desarrollar teorías o interpretaciones con la idea de que el lenguaje utilizado para entender aquellas situaciones llegue a desarrollarse sistemáticamente y se puedan tomar luego decisiones sobre posibles cambios permanentes y cómo implantarlos. Algunos investigadores de la escuela interpretativa y algunos de la experimental creen que sus intervenciones pueden ser más o menos independientes de la situación de la vida cotidiana que estudian. Otros van directamente a modificar la situación, en la confianza de que ello hará progresar la teoría o el entendimiento de aquélla; tal es en concreto el punto de vista de la investigación activa.

En paralelo con estas diferencias varían las actitudes de los investigadores para con las personas que participan en las situaciones estudiadas y sus relaciones con ellas. Los participantes pueden ser vistos como objetos de estudio (o elementos del fenómeno, «sujetos experimentales» como si dijéramos), o como colaboradores del investigador en la búsqueda del conocimiento. O puede que ellos consideren al investigador como un colaborador en la búsqueda de prácticas mejores. Estas distinciones tienen consecuencias importantes en cuanto a la clase de conocimientos y de acción que la investigación «produce».

4. Investigación curricular y competencia profesional

De este resumen de las tradiciones que influyen en la investigación curricular y de las dimensiones que ésta adopta se desprende que existen maneras diferentes de caracterizar la profesionalidad de los enseñantes y, por tanto, las condiciones exigidas por el desarrollo profesional de los mismos. En el trasfondo de las diversidades y complicaciones peculiares del estudio curricular puede distinguirse toda una serie de presupuestos sobre el tipo de conocimientos profesionales que deben poseer los enseñantes y sobre el papel del investigador en cuanto a facilitar dichos conocimientos. Vamos a detallar esos rasgos de la investigación curricular,

distinguiendo cinco valoraciones diferentes acerca de las exigencias que plantea la profesionalidad del enseñante.

a) El criterio del sentido común

Bajo esta denominación situaremos todos los planteamientos que tratan de fundamentar la investigación no tanto en teorías como en una base de sentido común y de experiencia práctica; lo que viene a ser como reducirse a la codificación de los conocimientos existentes según las ideas y prácticas vigentes en materia de educación. Desde ese punto de vista, la tarea del investigador se limita a facilitar el éxito de la adaptación de los maestros a los patrones tradicionales de conducta, y el desarrollo profesional se reduce a una utilización cada vez más hábil de un fondo común de conocimientos pedagógicos.

b) El criterio filosófico

Aquí nos referimos a las corrientes de opinión que subrayan la necesidad de que los enseñantes adopten una postura reflexiva frente a los presupuestos e ideales básicos en que se funda su «filosofía de la educación». Desde esa perspectiva la misión de la investigación estribaría en facilitar a los profesores el tipo de nociones y de conceptos que necesitan para formular una interpretación coherente de la naturaleza y finalidad del papel de educador. Con arreglo a ese criterio, la enseñanza sería una ocupación profesional, porque se guiaría por una comprensión autónoma de los principios educacionales básicos, no constreñida por preocupaciones ni motivos de orden instrumental o utilitario. Es decir que la competencia profesional consistiría en la capacidad para formular juicios básicos en unos principios, valores e ideas perfectamente establecidos.

c) El criterio de la ciencia aplicada

Los que consideran la investigación como una ciencia aplicada defienden que la misión del investigador consiste en elaborar conocimientos científicamente probados, y que puedan utilizarse para alcanzar por la vía más eficaz unas metas preestablecidas de la educación. Con arreglo a esta perspectiva de «ciencia aplicada», la cualificación profesional de los enseñantes no resulta de una dedicación primordial a los valores y objetivos de la educación, sino más bien en la posesión de la destreza técnica necesaria para aplicar las teorías y los principios científicos a las situaciones educacionales. Desde este punto de vista el desarrollo profesional de los enseñantes exige que éstos adopten una actitud técnica frente a su labor, cuya eficacia procurarán optimizar mediante la utilización de unos conocimientos científicos. Por tanto, la competencia profesional no se

juzga por la manera en que formulen sus objetivos los enseñantes, sino por la eficacia de sus prácticas en conseguirlos.

d) El criterio de lo práctico

Bajo éste, al igual que bajo el «filósofo», la investigación curricular constituye un tipo de indagación reflexiva y deliberante, que en este caso redunda en la elaboración, no de conocimientos teoréticos, sino de decisiones moralmente justificables acerca de la práctica. El papel del investigador no es el de un estudioso externo que suministra soluciones para los problemas educacionales, sino el de un consejero que debe ayudar a los profesores en la formulación de sólidos juicios prácticos. La profesionalidad concreta del enseñante, por tanto, no dimana de un dominio y una habilidad en el uso de los conocimientos prácticos existentes, ni de la destreza en la aplicación de normas técnicas científicamente acreditadas, sino que se basa en el hecho de que los enseñantes, lo mismo que los miembros de otros cuerpos, profesan una ética. Como en la perspectiva «filosófica», se admite que enseñar es una actividad profesional porque implica la búsqueda de fines y objetivos esencialmente morales. Sin embargo, mientras que el criterio «filosófico» tiende en cierto modo a considerar las cuestiones de esas finalidades morales con independencia de las cuestiones que plantearía su realización, el criterio «de lo práctico» subraya cómo las mismas se realizan no *por* la educación sino *en* y *mediante* ella. En consecuencia, la competencia profesional no se juzga por la capacidad de definir y demostrar unos principios morales, ni por el conformismo hacia unos valores tradicionales, ni por la maestría técnica, sino en términos de responsabilidad moral y efectiva, tocante a los juicios prácticos realmente adoptados, en el contexto de las instituciones educativas existentes. Importa aquí la deliberación informada y prudente, no la conformidad a unas tradiciones generales ni a un juego de normas prácticas especificadas con precisión.

e) La escuela crítica

Los partidarios de ésta admiten buena parte de las ideas en que se inspira el criterio «de lo práctico». Unos y otros, por ejemplo, creen que el profesional individual debe someter sus objetivos y valores educacionales a una reflexión autocrítica. La diferencia está en que la «escuela crítica» quiere tener presente que la formulación de este otro objetivo adicional puede estar distorsionada por fuerzas y limitaciones de orden ideológico, y su realización impedida por las estructuras institucionales. Bajo el criterio crítico los problemas y cuestiones educacionales no siempre se reducen a la esfera *individual,* sino que pueden asumir una dimensión social, y su resolución satisfactoria exigir una acción colectiva o común. El resultado de la investigación crítica, por consiguiente, no se limita a la

formulación de un juicio práctico bien informado, sino que debe comprender interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y prácticas distorsionadas por razones sistémicas, así como sugerir el tipo de acción social y educacional que permitiría eliminar dichas distorsiones. Además, y aunque sea el investigador quien propone esas teorías, éstas no se ofrecerán como proposiciones «dadas externamente» y «científicamente verificadas», sino que, como son interpretaciones, sólo pueden validarse en y a través de la *autoconciencia* de los profesionales dedicados a la práctica, bajo condiciones de *diálogo libre y abierto.* De donde resulta que el desarrollo profesional, desde ese punto de vista, exige que los maestros se vayan ilustrando en cuanto a los modos por los que su propia autoconciencia puede impedirles darse cuenta de cómo funcionan los mecanismos sociales y políticos que distorsionan o limitan la conducción adecuada de la educación en la sociedad. Y la competencia profesional requiere una capacidad para la liberación permanente y la discusión crítica, por parte de la profesión enseñante como tal, sobre cómo las estructuras políticas y sociales se relacionan con los objetivos y las prácticas educativas, e influyen sobre ellos. Esta discusión profesional debe relacionarse además con un debate social más amplio sobre el papel de la educación en la sociedad.

En muchos sentidos, esta gama de distintas orientaciones frente a la investigación, cada una de las cuales incorpora actitudes diferentes en cuanto a las finalidades a que la investigación debe servir y en cuanto al valor de la misma para la profesión, no es más que la ratificación contemporánea de la clásica noción griega de que la idoneidad de cada tipo de conocimiento en particular dependerá del *telos* o finalidad a la que sirva. El intento más trascendente de dar articulación a esa noción y diferenciar tipos de indagación segun las finalidades correspondientes fue la clasificación aristotélica de las disciplinas en «teóricas», «productivas» o «prácticas».

Para resumir, la finalidad de una disciplina teórica es la búsqueda de la verdad a través de la contemplación: su *telos* es la consecución del conocimiento por sí mismo. La finalidad de las ciencias productivas estriba en hacer alguna cosa: su *telos* es la producción de algún artefacto. Las disciplinas prácticas son aquellas ciencias que tratan de la vida ética y política, y su *telos* es la sabiduría y la prudencia para la acción.

Ahora bien, si la postura mental adecuada para las actividades *teoréticas* era esencialmente contemplativa, el tipo de conocimiento y de indagación adecuado para las disciplinas *productivas* sería lo que Aristóteles llamaba *poietiké,* que podríamos traducir aproximadamente por «acción en curso», y que se evidencia en las artesanías o destrezas. Los griegos aludían a la disposición del diestro en un oficio con la palabra *tejné*, o disposición para actuar de modo propio y razonado según las reglas del oficio. Una imagen-guía o idea, *eidos,* orienta el acto de la producción al suministrar un modelo perfecto de la utilidad del producto, y éste sería una

realización más o menos adecuada de la idea que inspiró su producción. La situación en que la producción tiene lugar no tendría importancia sino en la medida en que la misma contribuyese con materiales al acto de la producción. Hoy diríamos que una situación local sólo es significativa en la medida en que pueda ser instrumentalizada para el proceso de producción, y diríamos que el tipo de razonamiento implícito en la *poietiké* era el de «medios/fines», o razonamiento instrumental. Bajo esta mentalidad, la imagen-guía es tan poderosa que domina la acción y la conduce hacia la finalidad propuesta.

La forma de razonamiento adecuada a las «ciencias prácticas» era llamada *praxis*. La *praxis* se distingue de la *poietiké* porque es una acción informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias modifica reflexivamente la «base de conocimientos» que la informa. Donde la *poietiké* es «acción en curso», la *praxis* es «acción que se crea». La *tejné* es una disposición que guía y conduce la acción, pero no resulta necesariamente modificada por ella; sus objetivos y su carácter general tienden a permanecer invariables aunque el operario vaya adquiriendo cada vez más habilidad y entendiendo más a fondo su oficio. El oficio o el conocimiento técnico no son reflexivos, no cambian el marco de tradiciones y expectativas desde el cual operan. Nadie cree que su ejercicio contribuya a reconstruir el carácter fundamental del conjunto de las condiciones sociales. La *praxis*, en cambio, sí tiene ese carácter: rehace las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan. La *praxis* se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, lo que los griegos llamaban *phronesis*.

Este planteamiento es *dialéctico*. Por lo general se describe la dialéctica como la oposición entre una «tesis» y su «antítesis», de donde resultará en su momento la «síntesis» en que tesis y antítesis se superan y reconcilian. Uno podría postular, por ejemplo, que la instrucción individualizada permite que cada estudiante realice plenamente sus posibilidades como ser humano; luego, oponer a esta tesis la antítesis de que la enseñanza individualizada promueve los intereses de los más favorecidos y elimina prontamente a los desfavorecidos, condenándolos a una vida de posibilidades limitadas. Esta contradicción podría superarse describiendo un sistema en que dicho efecto se percibiese como opresivo (la síntesis), y previendo un programa de discriminación positiva en favor de los desfavorecidos.

El pensamiento dialéctico implica la búsqueda de contradicciones de esta especie (como lo es la discriminación latente contra los alumnos menos capaces en un sistema que aspire a desarrollar «las plenas posibilidades» de todos los estudiantes), pero en realidad no es tan rígido ni mecanicista como sugiere la fórmula tesis-antítesis-síntesis. Por el contrario, es una forma de pensamiento abierta e interrogativa, cuyas reflexiones han de ir y venir entre elementos como la *parte* y el *todo*, el *conocimiento* y la

acción, el *proceso* y el *producto,* el *sujeto* y el *objeto,* el *ser* y el *devenir,* la *retórica* y la *realidad,* o la *estructura* y la *función.* En cuyo proceso es posible que se descubran *contradicciones* (por ejemplo, en una *estructura* política que aspira a repartir entre todos el poder de la toma de decisiones, pero que *funciona* en realidad privando a algunos del acceso a las informaciones que necesitarían para tomar decisiones de importancia primordial para sus propias vidas). A medida que se revelan las contradicciones, se demandan nuevas ideas constructivas y acciones constructivas para trascender el estado de cosas contradictorio. La complementariedad de los elementos es dinámica, es como una especie de tensión, no un enfriamiento estático entre un par de polos. En el planteamiento dialéctico los elementos no se consideran separados y diferentes, sino mutuamente constitutivos. De esta manera se distingue la contradicción de la paradoja: hablar de una contradicción implica la posibilidad de alcanzar una nueva resolución, mientras que hablar de paradoja supone decir que dos ideas incompatibles permanecen en oposición inerte la una con respecto a la otra.

En la *praxis*, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como *mutuamente constitutivos,* en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción. En la *poietiké*, en cambio, el pensamiento (como idea-guía o *eidos*) es preeminente, puesto que guía y dirige a la acción como la teoría dirige a la práctica. En la *praxis*, las ideas que guían a la acción se hallan tan sometidas al cambio como la acción misma; el único elemento permanente es la *phronesis*, la disposición a actuar justa y correctamente.

Consideradas sobre el trasfondo de estas distinciones aristotélicas, muchas de las polémicas actuales acerca de la investigación curricular podrían considerarse como disputas sobre si ésta debe ser una ciencia *teórica* o *productiva* o *práctica*. De manera que, para los partidarios del criterio «filosófico», la investigación curricular es una especie de *theoria,* mientras que los partidarios de la «ciencia aplicada» entienden, evidentemente, que es una forma de *poietiké*. En cuanto a los que propugnan los criterios «práctico» y «crítico», sitúan explícitamente la investigación curricular entre las «artes prácticas» de Aristóteles, como una especie de *praxis.*

Otra cosa quizá no tan obvia es que la distinción de los griegos entre la disposición fundamental de la *tejné* y la de la *phronesis* ayuda a identificar y caracterizar los motivos y actitudes subyacentes que informan las dos corrientes principales de la interpretación contemporánea de la educación, el curriculum y la enseñanza. La más dominante de estas dos concepciones es la que contempla la educación como algo esencialmente técnico, haciendo eco, por consiguiente, a la actitud de la *tejné*; la otra es la

que ve la educación como una práctica, respondiendo a la postura de la *praxis*. En la actualidad, no obstante, emerge otra solución que se considera explícitamente informada y orientada por la *phronesis*, y que implica un criterio esencialmente *estratégico* de la información. En el próximo apartado exploraremos y examinaremos esos tres modos de conciencia.

5. La perspectiva técnica, la práctica y la estratégica

a) La perspectiva técnica

Entre los profesores, el punto de vista técnico sobre la educación suele ser, en nuestra sociedad, tan saturada de tecnología, el más difundido. En el planteamiento técnico de la enseñanza y el curriculum, las provisiones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida. Se entiende que para la consecución de ésta existen opciones diferentes, y que el papel de la investigación consistirá en valorar la eficacia y utilidad de las mismas. En cuanto al enseñante, se le supone conocedor de esos medios disponibles y de su eficacia relativa en función de las diferentes circunstancias.

Sentadas estas opiniones sobre la enseñanza y el curriculum, el papel de la investigación consiste en informar acerca de los detalles técnicos al practicante, tal como una investigación sobre las propiedades coloidales de distintos tipos de arcilla bajo distintas temperaturas de horno podría ser útil al alfarero que quiere preparar una masa. El alfarero no deja de ser un individuo, un artesano, pero las dimensiones del oficio están determinadas por las tradiciones del trabajo, por expectativas en cuanto a los productos, así como por el medio físico en el que dicho trabajo se realiza.

Para algunos, el maestro estaría vinculado a su oficio precisamente en esta manera. Hay tradiciones en materia de educación, hay expectativas en cuanto a los «productos» de la escolarización, y hay limitaciones físicas en cuanto a lo que puede conseguirse. Estos límites físicos sirven de modelo para entender otros géneros de limitaciones psicológicas, sociales y económicas que actúan en el caso de la enseñanza. Y así como hay masas no suficientemente plásticas, se considera que algunos niños no poseen inteligencia o motivación suficiente para las tareas escolares; así como hay hornos que no cierran bien, se cree que algunas familias no crean el ambiente adecuado para servir de ayuda al estudiante, y lo mismo que existen herramientas mal adaptadas, algunas clases se consideran como poco adecuadas para su función de recursos de la enseñanza y el aprendizaje.

La idea de que la enseñanza y el curriculum son como oficios artesanales tiene algo de tranquilizante. Al considerarlos así reafirmamos nuestras creencias acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y

nuestro criterio materialista de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios (es decir, la creencia de que con más dinero, más materiales y mejores ambientes podríamos ir olvidando nuestros problemas). También es tranquilizante el poder convencerse de que los problemas de la educación no son más que atascos de un «sistema de aprovisionamiento», superables mediante mejoras técnicas. En una palabra, no es necesario que nos ocupemos de las finalidades de la educación, ni de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas o de unos sistemas inadecuados, ni de los trastornos sociales que exigen de los jóvenes otras clases de conocimientos, aptitudes y capacidades críticas.

b) La perspectiva práctica

En contraste con el planteamiento técnico, la educación, el curriculum y la enseñanza pueden considerarse como prácticas. Considerada desde este punto de vista, la educación constituye esencialmente un proceso o una actividad. Tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad, cuyos protagonistas han de tomar un gran número de decisiones si es que tal actividad debe estar sometida a norma. Mientras que la perspectiva técnica contempla la enseñanza y el aprendizaje como elementos de un sistema que, al menos en principio, puede controlarse como medio para la consecución de una determinada finalidad, el enfoque práctico aduce que el mundo social es, en suma, demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización. La vida social se considera como fluida y abierta, en principio. Si algún control admite el proceso social de la educación, el mismo sólo será realizable mediante decisiones prudentes de los dedicados a su práctica, previa una deliberación acerca de ésta. El practicante cauto y avezado formulará juicios de gran complejidad y obrará de acuerdo con dichos juicios, que aconsejarán intervenciones en uno u otro sentido sobre la vida de la clase o de la escuela, a fin de influir en los acontecimientos. Ahora bien, los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e indeterminado. Los actos de los que participan en la situación nunca controlarán ni determinarán por completo el desarrollo de los acontecimientos en la clase o la vida escolar. En resumen, que bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios/fines en que éstos queden totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permitan alcanzarlos. Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico.

Esta descripción de los procesos educacionales es la más acorde con la experiencia de la mayoría de los practicantes. Éstos no se consideran obligados a simplificar la persecución de sus objetivos, antes al contrario,

estiman posible la prosecución de diferentes y variados propósitos y objetivos, más o menos simultáneamente (por ejemplo, el perseguir unas metas concretas de conocimiento impartido durante la actividad de la clase puede compatibilizarse con un aprendizaje más amplio sobre las perspectivas globales del conocimiento y con aprendizajes acerca de la sociedad, de la conducta correcta en la clase y fuera de ésta, e incluso con la disposición a mudar de dirección abandonando el tema que se estuviese considerando, si la incidencia casual de otro distinto puede servir para interesar a los estudiantes y promover aprendizajes en los que no se hubiesen pensado al principio). Por lo mismo, los enseñantes no tienden a considerar sus conocimientos profesionales como un conjunto de técnicas o «caja de herramientas» para la producción del aprendizaje. Pueden identificar algunas técnicas y «trucos de oficio», qué duda cabe, pero los emplean dentro de unos patrones complejos, en modulaciones que se solapan, en combinaciones dictadas tanto por el humor o ambiente de la clase como por el conjunto concreto de metas a perseguir y las variedades de la materia que se esté considerando; asimismo dependen de la imagen particular que rige, a manera de interpretación teatral por parte de los «actores» afectados, el ejercicio de enseñanza/aprendizaje en curso, junto con otros muchos factores que configuran la situación momento a momento (por ejemplo la hora del día, la intensidad con que fuera sopla el viento o las oportunidades de dramatización que ofrece a cada paso el diálogo en el seno de la clase, y así sucesivamente). La destreza profesional, desde este punto de vista, no consiste en diseñar un conjunto de secuencias de medios o técnicas que «conduzcan» a los discípulos hacia unos resultados de aprendizaje previstos, sino en una dirección y redirección, siempre espontáneas y flexibles, de la empresa del aprendizaje, orientadas por una lectura perceptiva de los sutiles cambios y reacciones de los demás participantes en dicha empresa.

Para ejercer una influencia consistente en ese drama que cambia y evoluciona espontáneamente, el practicante halla orientación, no en la búsqueda de unos objetivos permanentes ni en las certidumbres de unas técnicas particulares y conocidas (si bien es cierto que tales cosas pueden suministrar alguna guía), sino en el uso responsable de su discernimiento profesional, guiado por criterios que se inspiran en el proceso mismo: criterios basados en la experiencia y el aprendizaje, mediante los cuales se distinguen los procesos educativos de los que no lo son, y que diferencian la buena práctica de la indiferente o mala.

En este concepto la educación no se considera como un oficio, como una alfarería dedicada a moldear el barro de la clase en formas definidas. Se enfoca como una práctica guiada por intenciones complejas, que se hallan a veces en competencia entre sí, y a su vez se van modificando a la luz de las circunstancias. La disposición subyacente es la de la *phronesis*, la disposición para actuar con prudencia y justicia, lo cual puede expresarse de maneras distintas en distintas situaciones. En realidad esta noción del

papel del maestro tiene una larga tradición, cuyas raíces nos retrotraen hasta la Grecia clásica. Es posible que la imagen tecnológica de la educación sólo pudiese aparecer en un medio marcado por la institucionalización de la enseñanza, la relativa uniformidad en la organización de las clases, la sistematización de los curricula y la burocratización de los profesionales. Y sólo postulada esa imagen se entiende que alguien haya llegado a creer que la tarea de la clase se pueda describir completamente con el lenguaje de la técnica. Sin embargo, como hemos intentado demostrar aquí, es posible otro lenguaje para describir los procesos de la educación (el lenguaje de lo práctico), que identifica y nombra aspectos de la educación que no captaba la perspectiva técnica. Y entre ellos figuran muchos aspectos que la mayoría de los enseñantes propugnan como fundamentales en su vida profesional.

En la educación de hoy, estas dos imágenes de la profesión de educador conviven incómodamente la una al lado de la otra. Por una parte, los maestros profesionales quieren apuntar a los complejos objetivos de la educación contemporánea, obviamente impuestos por una sociedad que demanda de sus jóvenes aptitudes muy avanzadas, y que además confiere a la escuela complicadas misiones de educación social, aparte la de inculcar el conocimiento y las destrezas de tipo «cognoscitivo». Sobre esto, los enseñantes apuntan además a las complejas informaciones técnicas actualmente disponibles en cuanto a métodos de enseñanza, fundamentados en teorías sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la estructura social. En ellas se encuentran las pruebas de un perfeccionamiento técnico que justifica las pretensiones de profesionalidad. Pero, por otra parte, los enseñantes aspiran a una autonomía y una responsabilidad, como profesionales inspirados por la disposición a obrar con prudencia y justicia en interés de sus clientes; aspiran asimismo a una capacidad para juzgar con prudencia la propia conducta y la de los discípulos y para interpretar reflexivamente la sociedad, con el fin de poder franquear a sus alumnos la vida social mediante su entendimiento de la misma. Este aspecto de su profesionalidad requiere una deliberación práctica, que se expresa tanto en la conducta personal y social como en rituales y formas institucionalizadas. La perspectiva técnica de la educación y la práctica, aunque rivales de hecho, no se distinguen fácilmente de palabra; al hablar de educación es fácil deslizarse de la terminología de la una a la de la otra mientras uno cree estar hablando de la totalidad. Pero los desarrollos recientes de la teoría curricular han ayudado a distinguir estos lenguajes y han demostrado con claridad lo que se pierde cuando uno considera suficiente un solo lenguaje para el propósito íntegro de examinar la educación. En particular han evidenciado lo que se pierde cuando predomina el lenguaje técnico, pues en este caso se elimina inadvertidamente la dimensión «moral» de la educación y ésta se convierte en una mera cuestión técnica..., lo que sería como decir cosa de entrenamiento, o de adoctrinamiento.

Algunos teóricos de la educación han emprendido la tarea de diferen-

ciar entre estos dos puntos de vista y además intentar verlos en su relación mutua. Para que ello fuese posible, tuvieron que crear un lenguaje nuevo, al efecto de describir la educación dando cuenta de sus aspectos prácticos tanto como de los técnicos, es decir identificando los elementos sistémicos, institucionales e instrumentales (medios/fines) de la educación, así como su carácter práctico y moral. Iniciaremos la discusión de esta nueva perspectiva en relación con el planteamiento estratégico.

c) El planteamiento estratégico

La conciencia de la enseñanza y del curriculum como estratégicos es, ante todo, conciencia de que las actividades educativas están *históricamente localizadas.* Tienen lugar sobre un trasfondo sociohistórico y proyectan una visión de la clase de futuro que deseamos construir. En segundo lugar es la conciencia de que la educación constituye una *actividad social* cuyas consecuencias son sociales, y no sólo cuestión de desarrollo individual. Tercero, es la conciencia de que la educación es intrínsecamente *política*, pues afecta a las oportunidades vitales de los que intervienen en el proceso, en la medida en que afecta a su acceso a una vida interesante y un bienestar material. Es además la conciencia de que quienes pueden influir sobre la naturaleza de la educación están en condiciones de influir sobre el carácter y las expectativas de los futuros ciudadanos. Y por último, es la conciencia de que los actos educativos (cada acto de enseñanza y cada oportunidad de aprendizaje incorporada en un curriculum) son *problemáticos* en un sentido más profundo del que concede la perspectiva técnica o de oficio artesanal. Desde el punto de vista estratégico, todos los aspectos de un acto educativo pueden considerarse problemáticos: su propósito, la situación social que reproduce o sugiere, su manera de crear o limitar las relaciones entre los participantes, la clase de medio en que opera (pregunta/respuesta, recitado, simulación, juego, memorización) y la clase de conocimiento a que da forma (conocimiento de un contenido, apreciación, destreza, aptitud constructiva o reconstructiva, entendimiento tácito). En la precipitación de la vida escolar cotidiana los enseñantes han de aplicar su juicio práctico a decisiones acerca de estos asuntos. Cada una de ellas puede someterse a revisión y reconsiderarse (es decir, problematizarse) para informar otros juicios prácticos futuros, y cada una puede ser vista en su contexto social e histórico con vistas a facilitar o debilitar el progreso hacia una sociedad más racional y justa.

Todo acto educativo está determinado por ideas acerca de cada uno de estos aspectos del mismo, las cuales incorpora. El enseñante que lo ve problematizado tiene conciencia de que está alumbrando uno entre numerosos actos educativos posibles, una entre varias posibles formas de vida social. No es que vayan a contemplarse de esta manera todos los actos (sería moral e intelectualmente demasiado fatigoso), pero el hecho es que

puede serlo cualquier acto educativo. Y así la educación exige un debate permanente para continuar el proceso de reexamen de sus marcos referenciales de tradición, expectativas y acción, y para comprender las consecuencias de los distintos tipos de provisión y actuación. Un debate abierto e informado acerca de estas cuestiones es el único camino por el que la educación puede mejorar las posibilidades de alcanzar una sociedad justa y racional.

Por consiguiente, el maestro que considera la enseñanza y el curriculum como estratégicos se aviene a someter parte de su labor (y en principio, toda ella) a un *examen sistemático.* En la medida en que sea posible hacerlo, *planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada.* También construirá oportunidades para trasladar este discurso privado a la discusión y al debate con otros: docentes, discentes, administradores, comunidad escolar. Al hacerlo ayuda a establecer *comunidades críticas de investigadores* en materia de enseñanza, de curriculum y de organización escolar, así como una administración de grupos dentro de la escuela, de la escuela entera o entre escuelas. Esta *autorreflexión crítica* iniciada en el seno de una comunidad autocrítica utiliza la *comunicación* como medio para desarrollar un sentido de la experiencia comparativa, para descubrir las limitaciones locales e inmediatas mediante el entendimiento de los contextos en que obran los demás, y al convertir la experiencia en discurso, utiliza el lenguaje como medio para el análisis y el desarrollo de un vocabulario crítico que a su vez sentará las condiciones para la práctica reconstructora.

Por consiguiente, el tratamiento de la enseñanza y del curriculum por la vía estratégica deja un amplio campo para la investigación. Y se comprende sin mayor dificultad que el tipo de investigación que aquí se sugiere demanda que los enseñantes se conviertan en figuras críticas de la empresa investigadora. En ocasiones tal «investigación» no será más que una postura de insatisfacción y de averiguación acerca de la enseñanza y del curriculum; en otras oportunidades será seleccionado un dominio particular de la acción estratégica para una indagación más sostenida y sistemática. En este último caso podríamos hablar de un «proyecto de investigación», lo que significa que el profesor tendrá que adoptar una «perspectiva de proyecto», desde la cual se problematizará el dominio concreto seleccionado (por ejemplo, la organización de recuperaciones de lectura en la escuela mediante las provisiones correspondientes). En este dominio las *acciones* emprendidas se considerarán como «tentativas» o «experimentales» (aun habiendo sido deliberadas a fondo); el *lenguaje* con que se describan y entiendan tales acciones será examinado críticamente; se escrutarán sus *consecuencias sociales* para reflexionar sobre ellas, y se examinará la *situación* en que tiene lugar la acción para ver cómo crea, y a

la vez limita, las posibilidades de la estrategia elegida. Si los maestros adoptan la perspectiva de proyecto, al mismo tiempo crearán oportunidades para aprender de su propia experiencia y para planificar su propio aprendizaje. Muy probablemente desearán discutir su experiencia con otros a medida que ésta vaya desplegándose. En una palabra, esos profesores «se convierten en críticos», no en el sentido de volverse negativos o quejumbrosos, sino en el de concentrar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocarlos sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica acontecida durante el «proyecto».

A estas alturas debería haber quedado claro que el propósito de este libro es, en parte, propugnar el tipo de marco teorético de referencia dentro del cual los maestros puedan convertirse en críticos, justamente de la manera descrita. También ha de ser obvio que el desarrollo de tal teoría crítica de la educación debe relacionarse intrínsecamente con el progreso profesional de los enseñantes. Para una autonomía profesional más extensa y unas responsabilidades más dilatadas, es preciso que sean los propios docentes quienes construyan la teoría educativa, por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos.

Ahora bien, no todo el conocimiento de que disponen los enseñantes proporciona un punto de partida idóneo para la empresa de la reflexión crítica. En el apartado siguiente vamos a establecer algunas distinciones sobre el saber que los maestros poseen y utilizan en su labor, y examinaremos qué papel incumbe a esos conocimientos en el desarrollo de un planteamiento más crítico de la investigación curricular.

6. El saber de los maestros

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones. Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos. Otros saberes, como podría ser el de una teoría sobre las diferencias entre las aptitudes individuales, son esencialmente abstractos, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de retrotraerlos bajo la jurisdicción del análisis crítico (o de lo contrario la empresa crítica se disolvería en meros juegos de palabras o polémicas). La acción estratégica, que está informada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta además con una práctica que le confiere significado material, es más idónea para la reflexión crítica. Un ejemplo de acción estratégica podría ser la utilización de la enseñanza cooperativa por parte de un maestro normal y de un especialista en lectura, a fin de ensayar una recuperación. Su racionalidad se funda en la idea del esfuerzo en colaboración entre docentes y estudiantes, y su alcance práctico es el de un arreglo operativo que puede beneficiar a unos y otros

en la empresa común. Pero tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación a la luz de la experiencia.

Para subrayar el punto de que algunos tipos de conocimiento proporcionan un fundamento más eficaz que otros a la reflexión crítica, puede bastar con atender a los tipos de saberes que los enseñantes poseen y utilizan en su trabajo. En primer lugar están *los de sentido común* de la práctica, que constan simplemente de suposiciones u opiniones; por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor. Está luego el *saber popular* de los enseñantes, el que dice por ejemplo que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico para ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase. A continuación viene toda una serie de *destrezas* que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les están impartiendo instrucciones sobre un trabajo. Tenemos además un gama de *saberes contextuales:* lo que sabemos de *esta* clase, de *esta* comunidad o de *este* alumno concreto nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o la «relevancia» de las tareas. En quinto lugar viene el cuerpo de *conocimientos profesionales* sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el curriculum: sus posibilidades, sus formas, su sustancia y sus efectos. Y en sexto, las ideas relacionadas con *las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales:* sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia.

Para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien «enterradas» en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería. A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones. Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

Ciertos hábitos mentales nos dificultan el tratar como problemáticos lo teórico y lo práctico (y más aún el concebirlos como conjuntamente problemáticos). Es fácil pensar en la teoría como si fuese algo más que un cuerpo organizado de saberes (demasiado a menudo las contemplamos como algo más próximo a «La verdad»), tan verdadero como completo. Y es fácil mirar lo práctico dándolo por sentado, obvio o inevitable («las cosas son como son»). Para romper estos hábitos mentales, hay que restituir el elemento problemático en ambos. Es preciso despertar de

nuevo la disposción moral de la *phronesis*, la disposición para actuar de manera correcta, prudente, ajustada a las circunstancias.

Un investigador social competente no caerá en la trampa de considerar sus teorías como «verdades», sino que para él serán problemáticas, abiertas a la reconstrucción. Pero no siempre acertará a expresar ese carácter problemático de manera que sea evidente para todo el mundo. Por desgracia, muchos de los que lean sus libros admitirán sus teorías como «verdades» (o cuando menos, como certidumbres relativas), y su vida social como un despliegue de pautas fijas (que otros investigadores podrán identificar y describir a su vez en sus teorías, creando así otras «verdades» nuevas). El tratar esas teorías como «verdades» o certezas (no problemáticas) trae serias consecuencias. Ya que, una vez se las haya considerado suficientemente justificadas y hayan sido aplicadas acríticamente, nadie se acuerda de observar sus resultados, y será preciso que se susciten problemas realmente graves para poner en tela de juicio aquellas teorías (problemas de la magnitud de una fuga radiactiva, para tomar prestado un símil de las ciencias naturales y de la técnica).

En una palabra, al dar por buenas las teorías sin mayor examen quedamos a merced de las buenas ideas del pasado. Aunque esto siempre se hace, hasta cierto punto, en la medida en que nuestra experiencia parece convalidar aquellas prácticas que estimamos justificadas y que han «funcionado», convendría tener presente que los fenómenos de la vida social son diferentes de los de la física y la química. Y si bien hay *algunas* tendencias generales y *algunos* hechos sociales bien probados, las situaciones reales de la práctica tienen no obstante sus idiosincracias, las condiciones sociales suelen cambiar de modo inopinado, y los diferentes puntos de vista pueden hacer que una misma situación se juzgue muy diversamente.

La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir, que las «verdades» que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como repuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada.

«El saber» se define a veces como «creencia en lo justificadamente cierto». No todos los saberes que hemos descrito en relación con los profesores son «saber» de acuerdo con esa definición. Puede tratarse de cosas no ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree sinceramente. Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de «saber» sino cuando ha resistido al examen: es decir, cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido. Para que alguien nos convenza de que sabe, es preciso que veamos cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico: que pueden ser justificadas, que superan

todos los intentos de demostrar su falsedad, y que no son inverosímiles.

Aplicada a los saberes del enseñante, ésa es una prueba severa. Aparte de la dificultad de «sacar las ideas a la luz» para poderlas analizar críticamente, está el problema de que las circunstancias sociales e históricas de la enseñanza y del curriculum pueden diferir enormemente de escuela a escuela y de una clase a otra. El saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de acción. Esto, a su vez, sugiere que deberíamos estar seguros de muy pocas cosas en materia de educación (a diferencia del estudioso de las ciencias físicas, nosotros no podemos presuponer que los fenómenos de interés en educación se manifiesten uniformemente en cualquier punto del espacio y del tiempo). En las ciencias sociales lo mejor que podemos pedir es un conocimiento que haya sido puesta a prueba (mediante el análisis y mediante la acción en un contexto histórico y social) y que no haya revelado todavía ninguna deficiencia.

¿Cómo hemos de considerar los diferentes tipos de «saber» que los docentes poseen y utilizan? Considerémoslos problemáticos. Para ello puede ser útil el pensar en *políticas* que materialicen los saberes que aseguramos poseer, para su uso en una *acción planificadora* y su puesta a prueba en una *acción estratégica.* Podemos imaginar, por ejemplo, una política de igualdad de oportunidades, aplicarla en la planificación de un programa de discriminación positiva en favor de los niños escolarizados que no se han beneficiado de destrezas preescolares, y poner en obra nuestro plan reflexivamente, atentos a los datos sobre cómo acceden a la lectura los diferentes grupos. De esta manera, es fácil que podamos someter nuestras ideas a un examen crítico y empecemos a edificar, no sólo una teoría crítica de la educación, sino también una práctica crítica, informada. Algunos de nuestros «saberes» se derrumbarán tan pronto como empecemos a tomarlos en serio como guía para la acción; otros resultarán modificados, profundizados y mejorados a través del análisis y de la verificación activa.

El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos. De tal manera que el saber acerca de la educación ha de cambiar de acuerdo con las circunstancias históricas, los contextos sociales y el diferente entendimiento de los protagonistas en cuanto a lo que sucede durante el encuentro educativo. También es evidente que el saber de que dispongamos dependerá en muy gran medida de las situaciones históricas y sociales del caso.

Hemos discutido los saberes del docente porque son un aspecto esencial de la educación como *praxis*, el aspecto que «reside en» el agente sa-

bedor o sujeto sapiente. Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión.

7. Conclusión

En este capítulo hemos rozado el tema de la diversidad de la investigación curricular. Queda claro que se trata de un campo abierto, tanto históricamente como por la diversidad de los enfoques, métodos y papeles de los enseñantes e investigadores: está lejos de haberse producido una convergencia hacia una visión unificada de sus problemas, su sustancia, sus métodos o la comunidad de los exploradores del mismo. Esa diversidad hace más difícil el distinguir unas pautas estables, al haberse producido como reacción ante una variedad de intereses, políticas y preocupaciones prácticas, a su vez inmersa en una variedad de contextos sociales, políticos y culturales.

Vemos, sin embargo, que algunos temas abrazan a buena parte de esa diversidad. Son quizá los que aparecen con más transparencia al contemplar la relación entre lo teórico y lo práctico. Para unos lo teórico es la fuente de los principios que habrán de aplicarse en la práctica. Para otros, lo práctico es dominio del discernimiento profesional, que se irá desarrollando a medida que aumente la clarividencia de los practicantes y definidores de la política. Los terceros son los que ven dialécticamente relacionados lo teórico y lo práctico; según ellos, la teoría se desarrolla y pone a prueba en y a través de la reflexión y la práctica, y ésta es una empresa arriesgada que nunca podrá justificarse por completo apelando a principios teóricos. Diferentes planteamientos del estudio de la educación y del curriculum reflejan esas distintas corrientes de opinión sobre lo teórico y lo práctico.

Por encima de todo, cada una de estas opiniones refleja un posicionamiento general distinto en cuanto a la naturaleza y finalidades de la investigación en las ciencias sociales. Estos posicionamientos, el «positivista», el «interpretativo» y el «crítico», son los que vamos a describir y examinar en los próximos capítulos, aunque con la esperanza de que el lector aprenda algo más que la historia intelectual de dichas tradiciones. El propósito del libro consiste en hacer más accesibles sus postulados y su carácter, de modo que aumente la capacidad para intervenir en la discusión crítica y el debate acerca de la naturaleza de la educación y de la investigación curricular. Y como intención más positiva, la de justificar una aproximación crítica a la teoría educativa, y a la investigación-acción como expresión metodológica concreta de aquélla. Ya que la proposición principal de este libro es que la investigación-acción, como expresión de

un planteamiento crítico, puede a su vez informar y desarrollar una teoría crítica de la educación.

Lecturas recomendadas

En lo que antecede se ha abarcado mucho terreno y se han expuestos numerosas cuestiones. Muchas de éstas se hallan en gran parte determinadas y configuradas por textos «clásicos» como el de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*; el de Stenhouse, *Introduction to Curriculum Research and Development*, así como el trabajo de Schwab «The practical: a language for curriculum».

Para un análisis filosófico interesante sobre la naturaleza de la enseñanza como profesión véase *Teaching as a Profession*, de Glen Langford. En «Educational Innovation and the role of the teacher», Eric Hoyle da un análisis sociológico de la enseñanza como profesión. La discusión de Aristóteles sobre las artes técnicas, las productivas y las prácticas puede hallarse en la *Ética a Nicómaco*.

Notas

1. Para un análisis extenso acerca del carácter profesional de la función del enseñante, véase E. HOYLE, «Professionality, professionalism and control in teaching», *London Educational Review*, vol. 3, núm. 2, 1974, pp. 15-17.
2. Véase por ejemplo B. CANE y C. SCHRODER, *The Teacher and Research*, NFER, Slough 1970.
3. Véase por ejemplo *Democracy and Education*, Macmillan 1916, y *Experiencie and Education*, Collier-Macmillan, Londres 1938.
4. Para una exposición clásica del «planteamiento fundamentalista», véase W. O. STANLEY, B. O. SMITH, K. D. KENNE y A. W. ANDERSON, *Social Foundations of Education*, Dryden, Nueva York 1956: B. O. SMITH, W. O. STANLEY y J. H. SHORES, *Fundamentals of Curriculum Development*, World Book, Nueva York 1950; W. F. CONNELL y otros, *The Foundations of Education*, Novak, Sydney 1962; W. F. CONNELL, R. L. DEBUS y W. R. NIBLETT, *Reading in the Foundations of Education*, Novak, Sydney 1966.
5. P. H. HIRST, «Educational theory», capítulo 2 de J. W. TIBBLE, recopilador, *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1966.
6. D. J. O'CONNOR, *An Introduction to the Philosphy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1957.
7. Para una crítica de este punto de vista véase W. CARR, «The gap between theory and practice», *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4., núm. 1, 1967, pp. 60-69.
8. Es tentador trazar aquí un paralelismo con la distinción entre propietarios, directivos y obreros en la industria del siglo XIX: la clase propietaria podía dedicarse a la ciencia «pura»; los directivos a la «aplicada», y los obreros quedaban convertidos en instrumentos o «manos» que realizaban el trabajo

práctico, Hirst y O'Connor parecen luchar por crear una ciencia «pura» de la educación, aunque sea de tipo «mixto», capaz de trascender las preocupaciones y las limitaciones de orden evidentemente técnico de la educación como estudio «aplicado».

9. R. W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* University of Chicago Press, Chicago 1949.
10. Las opiniones de Tyler quedan reducidas a su aspecto más técnico (llegando casi a la caricatura) en la influyente obra de R. F. MAGER, *Preparing Instructional Objetives,* Fearon, Palo Alto (California) 1962.
11. Las cuestiones acerca de los objetivos generales de la educación y de la cultura personal se consideraban cada vez más como irrelevantes, como algo que debía ser soportado por los docentes en ciernes como parte necesaria de su formación, pero sin eficacia vinculante apenas. Al fin y al cabo, destinados como estaban a integrarse en sistemas de educación grandes y complejos, necesitaban saber (o eso creían) *cómo implementar* (los curricula de) la educación pero no *cómo crear.* Los objetivos eran cosa decidida, y los sistemas estaban ya en pie; sólo les hacía falta saber cómo representar su papel en el momento de entrar ellos solos en la clase, sin más bagaje que sus conocimientos, sus destrezas y (especialmente) los recursos (los materiales) puestos a punto por otros para ellos.
12. En *School Review,* vol. 78, 1979, pp. 1-24.
13. *College Curricula and Studen Protest*, University of Chicago Press, Chicago 1969.
14. Véase por ejemplo C. REICH, *The Greening of America*, Random House, Nueva York 1960, y H. MARCUSE, *One-dimensional Man*, Beacon Press, Boston 1964.
15. Había sido director del Humanities Curriculum Project. Cf. L. STENHOUSE, «The humanities curriculum project», *Journal of Curriculum Studies,* vol. 1, núm. 1, 1968, pp. 26-33.
16. Véase por ejemplo J. REYNOLDS y M. SKILBECK, *Culture and the Classroom,* Open Books, Londres 1976.
17. D. KALLOS y U. P. LUNDGREN, «Lessons from a comprehensive school system for curriculum theory and research», *Journal of Curriculum Studies*, reimpreso en P. H. TAYLOR, recopilador, *New Directions in Curriculum Studies,* Falmer Press, Lewes 1979.
18. En efecto, hay desacuerdo acerca de los marcos de referencia teóricos que podrían aplicarse. Véase por ejemplo E. W. EISNER y E. WALLANCE, recopiladores, *Conflicting Conceptions of Curriculum,* McCutchan, Berkeley (California) 1974.
19. En J. J. SCHWAB, *op. cit.* (nota 13).
20. El espacio disponible sólo permite relacionar algunos de los autores relevantes: M. APPLE, *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1979; S. BOWLES y H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1976; H. GINTIS, «Towards a Political Economy of Education», *Harvard Educational Review*, vol. 42, 1972, pp. 70-96; F. MUSGROVE, «Curriculum, culture and ideology», *Journal of Curriculum Studies,* reimpreso en P. H. TAYLOR, *op. cit.* (nota 17); R. SHARP y A. GREEN, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1976.

21. C. JENCKS y otros, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America,* Penguin, Harmondsworth 1975.
22. Por ejemplo, el influyente (y ardientemente disputado) estudio sobre la educación formal y la no formal de N. BENNETT, *Teaching Styles and Pupil Progress*, Open Books, Londres 1976.
23. D. HARGREAVES, *Social Relations in a Secondary School,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1967.
24. C. LACEY, *Hightown Grammar,* Manchester University Press, Manchester 1970.
25. I. WESTBURY, «Research into classroom processes: A review of ten years work», *Journal of Curriculum Studies,* reimpreso en P. H. TAYLOR, *op. cit.* (nota 17).
26. Para algunos ejemplos, véase B. BERNSTEIN, «Class and pedagogies: Visible and invisible», *Educational Studies,* vol. 1, núm. 1, 1975, pp. 23-41; N. KEDDER, «Classroom knowledge», en M. F. D. YOUNG, recopilador, *Knowledge and Control,* Collier Macmillan, Londres 1971; U. P. LUNDGREN, «Model analysis of pedagogical processes», *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction,* vol. 2, CWK Gleerup, Lund 1977.
27. U. P. LUNDGREN, *Frame factors and the Teaching Process*, Almqvist and Wiksell, Estocolmo 1972.
28. La distinción entre ciencias «exactas» e «inexactas» y sus consecuencias para las ciencias sociales se detallan en la parte final de la obra de J. S. MILL, *A System of Logic,* volúmenes 7 y 8 de la edición *Collected Works*, de University of Toronto Press, Toronto 1963 y ss., escrita originariamente en 1843. David Hamilton tiene un ensayo muy agudo sobre la influencia de Mill en la investigación educativa, titulado «Educational research and the shadow of John Stuart Mill», en J. V. SMITH y D. HAMILTON, recopiladores, *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*, Aberdeen University Press, Aberdeen 1980.
29. En este aspecto son relevantes las obras de Windelband, Dilthey, Rickert y Simmel. Estos autores intentaron verificar en qué grado la vida social difería de los fenómenos físicos, e idear formas diferentes de interpretación que sirvieran para el estudio de la vida social. La historia del debate queda explicada en W. OUTHWAITE, *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen,* George Allen and Unwin, Londres 1975.
30. La metodología del planteamiento causal-explicativo tomado de las ciencias físicas queda expuesta clásicamente en una serie de aportaciones al esencial volumen de N. L. GAGE, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago 1963, especialmente en los capítulos de M. BRODBECK, «Logic and scientific method in research on teaching», N. L. GAGE, «Paradigms for research on teaching», M. TATSUOKA y D. TIEDEMANN, «Statistics as an aspect of scientific method in research on teaching», y D. T. CAMPBELL y J. C. STANLEY, «Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching». El planteamiento interpretativo-compensivo no físico halla una buena exposición en los diversos capítulos de P. H. TAYLOR, *op. cit.* (nota 17).
31. Véase por ejemplo G. H. VON WRIGHT, *Explanation and Understanding,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1971.
32. Véase por ejemplo JÜRGEN HABERMAS, *Knowledge and Human Interests,* traducción de J. J. Schapiro, Heinemann, Londres 1972.

33. Véase por ejemplo la obra de M. APPLE (nota 20) y la de U. P. LUNDGREN (notas 17 y 27).
34. La física cuántica admite también este fenómeno (cf. por ejemplo, el análisis de DAVID BOHM sobre los famosos experimentos de Heisenberg, en su trabajo «Science as perception-communication», recogido en F. SUPPE, recopilador, *The Structure of Scientific Theories,* University of Illinois Press, Urbana [Illinois] 1974.
35. Véase por ejemplo R. E. STAKE, recopilador, *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Charles E. Merrill, Columbus (Ohio) 1975; y M. PARLETT y D. HAMILTON, «Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs», en D. A. TAWNEY, recopilador, *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications,* Macmillan Education, Londres 1976.
36. Cf. H. S. BECKER, «Problems of inference and proof in participant observation», *American Sociological Review,* vol. 23, 1958.
37. K. LEWIN, «Action Research and minority problems», *Journal of Social Issues,* vol. 2, 1946, pp. 34-46.

2

El planteamiento naturalista de la teoría y la práctica educativas

1. Introducción

Muchos libros de texto contemporáneos dan por supuesto que la cuestión de los objetivos y los métodos de la investigación educativa puede solventarse por referencia a los objetivos y los métodos de las ciencias ya consagradas. Lovell y Lawson, por ejemplo, en su libro sobre el entendimiento de la investigación educativa, mantienen que «los objetivos de la investigación en educación son los mismos de las ciencias en general»,[1] mientras que el conocido texto de Travers postula que la investigación educativa es «una actividad orientada a desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos científicos».[2] «Cuando se aplica el método científico a los problemas de la educación —dice Ary—, el resultado es la investigación educativa.»[3]

De manera similar, son numerosas las interpretaciones filosóficas de la naturaleza de la «teoría educativa» que empiezan por exponer las ventajas lógicas de las teorías científicas y pasan a valorar en qué medida las teorías sobre la educación logran adaptarse a ellas. Por ejemplo, D. J. O'Connor, en su influyente estudio sobre la cuestión, dice que la noción científica de «teoría» suministra las normas de lógica «que nos permiten juzgar [...] cualquier pretensión al título de "teoría", así como «valorar las diversas teorías que nos proponen los autores en materia de educación».[4] Podríamos citar otros muchos ejemplos, pero apenas nos parece necesario. Casi nadie nos negará que se halla muy generalizada la convicción de que la ciencia suministra los métodos de indagación que debería buscar la investigación educativa para emularla, y que las teorías científicas aportan los criterios lógicos a los cuales deben aspirar a conformarse las teorías educativas.

Por supuesto, resulta atractivo edificar la teoría educativa y la investigación educativa sobre fundamentos científicos. A lo largo de los últimos

siglos la ciencia ha proporcionado un cuerpo de conocimientos acerca del mundo natural, permitiéndonos controlar nuestro medio con perfección cada vez mayor y resolver con éxito una serie de problemas prácticos en otras épocas tenidos por intratables. Si la investigación educativa se lleva a cabo con los métodos de la ciencia, entonces también será posible vencer los problemas aparentemente irresolubles de la educación y obtener avances en la práctica. Y así como la ciencia nos permite controlar el mundo natural, igualmente nos permitirá controlar la educación y convertirla en algo más congruente con las necesidades de la sociedad y de los miembros que la forman.

El propósito de este capítulo es reseguir la aparición histórica de este concepto de la investigación educativa, describir algunas de sus características principales y valorar críticamente sus pretensiones. Su aparición se describirá, en primer lugar, acudiendo a los principales argumentos que se aducen para justificar el punto de vista de que la fuente legítima de la teoría educativa debe ser la ciencia, y no la filosofía, y en segundo lugar, situando dichos argumentos dentro de su contexto filosófico general. El capítulo termina con una discusión crítica de dichos argumentos, para señalar los puntos débiles del planteamiento naturalista de la teoría educativa y su relación con la práctica.

2. Fundamentos de la teoría educativa: de la filosofía a la ciencia

Hacia finales del siglo pasado y principios del actual, cuando la educación empezó a surgir como disciplina académica, se daba generalmente por sentado que el carácter de la teoría educativa era, en esencia, filosófico. Lo que se quería dar a entender con esto podía variar, pero por lo general se estaba de acuerdo en que la misión de la teoría educativa sería la de desencadenar un proceso de reflexión filosófica que fomentara entre los maestros un entendimiento más completo de su función como educadores. Los enseñantes necesitaban ese tipo de teoría educativa porque como educadores precisaban una «filosofía» sustantiva que justificase y apoyase los objetivos y los ideales perseguidos en la educación. O como escribió L. A. Reid:

> Para educar con sensatez [...] por encima de todo hemos de hacerlo con un sentido de la orientación y de la proporción. Y poseer eso es poseer una filosofía. Filosofía es amor a la sabiduría; el filósofo es el amante de la sabiduría, y sabiduría es lo que necesitamos.[5]

Así que, desde el comienzo, la teoría educativa se preocupó sobre todo de la «sabiduría», y por tanto, de la necesidad de que los maestros abandonasen sus actitudes irreflexivas ante los credos educativos instituidos. En consecuencia, la relación entre la teoría y la práctica no era que

la teoría hubiese de suministrar conocimientos que luego se convertirían en reglas de acción para ser aplicadas por los enseñantes. El valor de la teoría derivaba, más precisamente, de la manera en que la instrospección filosófica ayudase a transformar el modo en que dichos enseñantes mantenían los valores y creencias imperantes. La finalidad práctica de ese tipo de teoría educativa era tomar los estilos de pensamiento inconsiderados y no sometidos a examen y transformarlos en otros modos, éstos meditados y reflexivos. La teoría educacional no «implicaba» tanto la práctica, sino que tendía más bien a transformar la mentalidad del practicante.

Pero, si bien esta justificación de la perspectiva filosófica quedó enunciada con frecuencia en los primeros textos de teoría educativa, lo que ocurrió en realidad fue algo distinto. En 1928 sir John Adams describía la situación de esta manera:

> Cuando la educación en tanto que tal empezó a ser admitida [...] como estudio independiente, y luego como tema en los curricula universitarios, ocurrió naturalmente que quienes dictaban lecciones de educación buscaron en la bibliografía mundial nombres excelsos con los que ilustrar sus listas de lecturas recomendadas. Como era lógico, echaron mano en primer lugar de Sócrates, Platón y Aristóteles, y se hizo no poco gasto de ingenio para sacar principios educativos de las obras de aquéllos. [...] Incluso hoy día, el novel profesor de educación no tiene mejor manera de afirmar sus pretensiones como pedagogo que escogiendo a algún autor bien conocido y publicando un libro bajo el título de «Fulano de Tal como educador».[6]

Como evidencian estos comentarios, muchos de los primeros libros sobre teoría educativa, así como los cursos para los cuales dichos textos se producían, seguían un patrón conocido, el de describir las ideas generales de algún filósofo importante y deducir luego las «consecuencias para la educación» de las mismas. En principio, los filósofos más frecuentados fueron Platón y Rousseau, pero no tardó en añadírseles una lista de «nombres excelsos» y una extensa bibliografía secundaria que ofrecía interpretaciones enlatadas de las implicaciones educativas de las principales doctrinas filosóficas.[7]

Desde el primer momento, por consiguiente, hubo serias discrepancias entre la racionalidad de un planteamiento filosófico de la teoría educativa y la muy especial manera en que el mismo fue puesto en práctica. En el plano de lo práctico, la teoría educativa jamás se ocupó de desarrollar la reflexión y el pensamiento filosófico entre los enseñantes, sino únicamente de ofrecerles el resultado resumido de las meditaciones filosóficas de otros. La teorización educativa surgió, no como la manera específica de raciocinar a que se dedicasen activamente los enseñantes, sino como la digestión pasiva de relaciones cronológicamente ordenadas de doctrinas filosóficas. La promesa inicial de un planteamiento de la teoría

educativa que adoptase una postura filosófica, lo que equivale a decir interrogativa, frente a las ideas básicas en educación jamás avanzó un paso hacia su cumplimiento.

Obvio es decir que la queja más común de los maestros ante este tipo de teoría apuntaba al gran abismo que se abría entre las «consecuencias para la educación» que se les habían prometido y las realidades educativas concretas a las que, en principio, hubieran debido ser aplicadas. Por tanto, la teoría educativa se recibió siempre como una curiosidad académica que hallaba su finalidad en sí misma, diferente de las prácticas a las que habría debido iluminar e informar, y sin relación alguna con ellas. Por lo cual no debe sorprender que todo este planteamiento de la teoría educativa acabase por ser abandonado. Pero no por su fracaso en generar actitudes más reflexivas y autocríticas entre los enseñantes, sino, y esto sí que es sorprendente, en virtud de la afirmación teorética de que utilizaba una interpretación confusa y pasada de moda de la naturaleza y alcances de la filosofía. Ya que según los nuevos criterios, la filosofía no era, como había supuesto la teoría educativa, un método para llegar hasta unos ideales de los que se dedujeran principios educativos prácticos, sino simplemente un método para analizar el lenguaje y los conceptos. Por lo cual era un error el creer que la filosofía pudiese proporcionar un saber válido acerca de los objetivos y los valores de la educación.

Algunos de los argumentos metodológicos responsables de este reduccionismo en cuanto al alcance de la filosofía se expusieron por primera vez en la famosa obra de A. J. Ayer *Language, Truth and Logic*.[8] Según Ayer, la cuestión de si una frase o proposición tiene sentido y es inteligible, o por el contrario absurda y desprovista de significado, se decide según existan o no procedimientos racionales que permitan confirmar o rechazar su veracidad. Ahora bien, como los únicos procedimientos racionales para verificar la validez de las proposiciones empíricas son los de las ciencias naturales, se deduce que las proposiciones empíricas que no puedan verificarse mediante el recurso a la prueba experimental son absurdas o por lo menos lingüísticamente confusas.

Las consecuencias de este moderno punto de vista filosófico son muy amplias. La filosofía deja de concebirse como una actividad de reflexión que se ocupa de cuestiones sustantivas, puesto que se limita a abordar cuestiones analíticas no sustantivas sobre el significado de los conceptos.[9] Además, y puesto que los juicios de valor son uno de los primeros ejemplos del tipo de afirmaciones sustantivas que la filosofía ya no está en condiciones de verificar, la filosofía ya no puede ser prescriptiva. Despojada de su preocupación tradicional por los problemas morales sustantivos, se presenta como una actividad analítica, neutral en cuanto a valoraciones, y ocupada exclusivamente de dilucidar el significado de los conceptos. Como dice un distinguido filósofo de la educación, P. H. Hirst:

La filosofía [...] se ocupa, ante todo, de clarificar las proposiciones y

los conceptos mediante los cuales adquieren inteligibilidad nuestras experiencias y actividades. Le interesa responder a las preguntas acerca del significado de las palabras y las expresiones [...] A mi modo de ver, la filosofía [...] no es la búsqueda de un conocimiento moral. [...] Más bien [...] responde a una preocupación primordialmente analítica. [...] A mi entender, la filosofía ocupa un lugar secundario en el orden del conocimiento. Las cuestiones filosóficas no versan sobre unos hechos determinados o unos juicios morales determinados, sino sobre qué entendemos nosotros por hechos o por juicios morales.[10]

Dado este enfoque de la filosofía, las consecuencias en cuanto al planteamiento convencional de la teoría educativa son más o menos evidentes. Como dicho planteamiento había partido del supuesto de que la filosofía podía ofrecer un método para responder a cuestiones morales sustantivas sobre la naturaleza y la finalidad de la educación, y como era *precisamente tal supuesto* el que acababa de ser repudiado, resultaba de ello una severa limitación del papel de la filosofía en la teoría educativa. Además, al no existir criterios adecuados bajo los cuales contestar a las preguntas sobre la naturaleza y la finalidad de la educación, quedaba demostrado que éstas eran improcedentes y que la teoría educativa debía abandonar todo interés hacia ellas. En realidad, el hecho de que las únicas cuestiones educativas solucionables racionalmente fuesen las susceptibles de reducirse a métodos empíricos de verificación sugería que el saber científico debía reemplazar a las convicciones filosóficas como fuente idónea de la teoría educativa. El saber y el entendimiento debían fundarse en la experimentación científica y no en la meditación filosófica. La teoría educativa, en vez de ocuparse de la enseñanza reflexiva y de la práctica ilustrada, tendría que prestar atención a las nociones científicas de explicación, predicción y control.

3. La educación como ciencia aplicada

No es que fuese nueva la idea de establecer la teoría educativa sobre fundamentos científicos. Durante el siglo XIX y comienzos del XX muchos pedagogos adujeron que la educación mejoraría cuando la mentalidad y convicciones de los enseñantes se empapasen de las actitudes críticas características de la indagación científica. El psicólogo de la educación E. L. Thorndike, por ejemplo, afirmaba que:

La profesión de la enseñanza mejorará en la medida en que los miembros de la misma se guíen por el método científico en su tarea diaria.[11]

Y dentro de la misma vena, John Dewey reclamaba una ciencia de la educación que serviría para:

entrar en el corazón, en la cabeza y en las manos de los educadores y que, al haber entrado en ellos, ilustraría la realización de la función educativa.[12]

Lo interesante de estas primeras versiones del planteamiento científico de la teoría educativa es que conservan algunos de los supuestos más importantes del planteamiento filosófico. En nuestros dos ejemplos, el valor de la teoría radica en su capacidad para «ilustrar» el pensamiento de los enseñantes. En ambos casos, la relación entre lo teórico y lo práctico estriba en que la teoría facilite medios para el examen crítico de las experiencias educativas prácticas. El único punto de desacuerdo es el que toca a los méritos respectivos de la filosofía y de la ciencia para ofrecer vías de pensamiento adecuadas a esa misión. En este sentido, los supuestos fundamentales acerca de la finalidad de la teoría educativa y de su relación con la práctica continuaban todavía más o menos incólumes.

Pero precisamente el «planteamiento científico» iba a poner en tela de juicio esos supuestos básicos al tiempo que intentaba dominar la conducción y la organización de la teoría y la investigación educativas. Ya no se trataba de mejorar el raciocinio de los practicantes por medio de la teoría educativa, sino de facilitar un cuerpo de conocimientos científicos que permitiese valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y más eficaces. Desde ese punto de vista la teoría educativa es algo que se ha de aplicar en la práctica; en una palabra, la teoría educativa se convertía en «ciencia aplicada».

Aunque en un momento dado se pensó que este concepto de «aplicación» significaba que la investigación educativa aplicaría los métodos y las técnicas de las ciencias naturales a los hechos educativos, esta interpretación se vio reemplazada muy pronto por la idea de que lo que procedía aplicar eran los conceptos, las teorías y las metodologías de las ciencias sociales. No obstante, había discrepancia de opiniones en cuanto a las maneras concretas de realizar tal aplicación. Para algunos, por ejemplo, la investigación educativa era una ciencia aplicada al modo de la ingeniería; otros proponían la medicina como un modelo más idoneo.

Para los partidarios de la versión ingenieril, la misión de la investigación educativa consistía en desarrollar una técnica de la educación, mediante la cual los oportunos conocimientos de la psicología se aplicasen a las tareas prácticas de la enseñanza y la organización de la clase. El defensor más ardiente e influyente de este criterio fue B. F. Skinner, quien, junto con otros psicólogos conductistas, estimaba que:

> ... una rama especial de la psicología, el llamado análisis experimental de la conducta, ha producido una técnica de la enseñanza de la cual se puede [...] deducir programas, planes y métodos de instrucción.[13]

La base de esta «técnica de la enseñanza» consistía en la afirmación de cómo los principios conductistas del condicionamiento operativo suministraban unos saberes científicos acerca del aprendizaje, de los cuales se deducían abundantes consecuencias para la educación. Así, en opinión de Skinner:

> ... los progresos alcanzados recientemente por nuestro control del proceso de aprendizaje sugieren una revisión a fondo de las prácticas de la clase y, por fortuna, nos orientan acerca de cómo debe llevarse a cabo dicha revisión.[14]

Concretamente, lo que significaba esa revisión era que los enseñantes debían asumir el papel de técnicos en aprendizaje, dispuestos a aplicar los principios del condicionamiento operativo al efecto de asegurar la eficacia del aprendizaje. Lo mismo que el ingeniero aplica las teorías y los principios de la aerodinámica a la tarea práctica de diseñar y construir un avión, así:

> la aplicación del condicionamiento operativo es sencilla e inmediata. Enseñar consiste en disponer las contingencias de refuerzo bajo las cuales los estudiantes aprenden [...] los enseñantes disponen contingencias especiales que facilitan el aprendizaje, acelerando la aparición de una conducta determinada que en otras condiciones no se adquiere sino poco a poco...[15]

Este enfoque de la teoría y la investigación educativas como aplicación de los principios y de las teorías del conductismo ha ejercido gran influencia. Además de conducir directamente al desarrollo de una técnica de la enseñanza, los principios conductistas han sido aplicados también a problemas de la educación relacionados con la disciplina, el control de la clase, la motivación y la evaluación. También han sido utilizados para dotar de fundamento científico a la construcción de modelos para la planificación y el proyecto curricular y para la administración educativa.

Para los partidarios de la imagen de la educación como ciencia aplicada en el sentido en que lo es la medicina, el énfasis no radica en la aplicación de teorías psicológicas a las situaciones educativas, sino en identificar el cuerpo de leyes científicas que rigen estas situaciones y en definir los parámetros dentro de los cuales pueden actuar los maestros. Así como el médico ha de tener en cuenta las leyes de la biología, la química y la fisiología, el educador, se argumentaba, de tener en cuenta el marco de leyes psicológicas y sociológicas que actúa en las situaciones educativas. Y al igual que el médico que diagnostica y cura una enfermedad basándose en su conocimiento de las leyes científicas que rigen el funcionamiento del cuerpo humano, el conocedor de la teoría de la educación también ha de ser capaz de reconocer, diagnosticar y tratar los problemas de

la educación, mediante el dominio de las leyes científicas que rigen el desarrollo humano y social.

Dos tareas incumben a la teoría educativa y a la investigación, si nos guiamos por la analogía médica. La primera, descubrir las leyes científicas que intervienen y actúan en las situaciones educativas, a fin de llegar a conocer los límites de lo realizable. Tal conocimiento será indispensable para poder elegir con realismo las finalidades y metas de la educación. La segunda tarea se deduce del hecho de que la medida en que unas leyes científicas actúen eficazmente en cualquier situación educativa dependerá de la medida en que se cumplan ciertas condiciones en la misma. Así como las leyes que rigen el desarrollo del organismo se cumplen con mayor eficacia cuando dicho organismo recibe un tipo determinado de alimentación y vive en un medio determinado, también las leyes que rigen el desarrollo intelectual pueden encontrar factores estimulantes o inhibidores. De modo que al manipular las condiciones y las circunstancias en que operan aquellas leyes, los efectos deseados pueden fomentarse o impedirse y, en este sentido, quedan controlados. En consecuencia, la finalidad de la investigación educativa consistiría en identificar qué tipo de disposiciones prácticas pueden servir para asegurar el funcionamiento eficaz de las leyes científicas conducentes a objetivos educacionales deseables, y para reducir al mínimo la influencia de aquellas leyes que imponen obstáculos a la consecución de los mismos.

Otro planteamiento de la teoría y la investigación educativas que incorpora buena parte de estos criterios es el planteamiento funcionalista de la sociología de la educación.[16] Es básica para esa perspectiva la convicción de que la sociología explica las acciones humanas, al demostrar cómo los patrones regulares que aparecen en las mismas son debido a la acción de las leyes sociales que tienden a asegurar el orden y la cohesión, necesarios para la preservación de la sociedad. De tal manera que se considera a la sociedad como una entidad independiente que se mantiene gracias a procesos impersonales que funcionan casi como leyes, sin la intervención de las intenciones humanas. A las instituciones concretas, como la educación, se les atribuye un carácter «funcional», en el sentido de que se admite que existen para atender a algunas de las funciones que deben cumplirse para que la sociedad sobreviva. A los individuos que actúan dentro de las instituciones educativas, como los profesores y los estudiantes, se les considera por tanto como adscritos a «posiciones» socialmente definidas, cuyas acciones están reguladas por las «normas de conducta» que las instituciones imponen a fin de garantizar el cumplimiento de las misiones sociales que les corresponden. Así, los actos del individuo aparecen siempre como regidos por leyes funcionales invariables que funcionan lejos del control personal del agente individual.

Según esta interpretación de la sociología, la misión fundamental de una sociología de la educación consistiría en dilucidar las leyes a que han de obedecer las instituciones educativas, identificando previamente las

funciones sociales concretas que se requieren de éstas. Esas «leyes» particulares que afectan a las instituciones educativas son, naturalmente, las que actúan para asegurar la transmisión de valores de una generación a otra y las que garantizan la asignación de los individuos a las posiciones sociales, económicas y de empleo que constituyen la oferta social. Por consiguiente, las principales exigencias funcionales que tiene planteadas la educación son, la primera, socializar a los jóvenes con arreglo a las normas y actitudes predominantes, a fin de preservar la estabilidad social, y la segunda, estratificar a los individuos de acuerdo con la compleja trama de roles sociales que mantiene el orden social existente.

En lo práctico, la sociología de la educación examinó esas funciones gemelas de socialización y estratificación fijándose en la relación entre clase social y aprovechamiento de la educación. Esto, a su vez, condujo a investigaciones detalladas sobre cómo los diversos mecanismos selectivos utilizados en la educación, como los tests de inteligencia y los exámenes públicos, actúan para asegurar la correspondencia entre clase social y oportunidades educacionales. A su vez, los resultados de estas investigaciones, «aplicados» a la educación, sugerían en qué manera podrían cambiarse los procedimientos existentes para socializar y estratificar a los discípulos, a fin de que tales funciones fuesen llevadas a cabo con mayor eficacia. En este sentido, la sociología funcionalista de la educación proporciona conocimientos acerca de cómo pueden modificarse los mecanismos sociales ya operantes en las instituciones educativas, al objeto de mantener el equilibrio de la sociedad.

Aunque la sociología funcionalista y la psicología conductista utilizan métodos y técnicas bastante diferentes, es evidente que comparten algunos rasgos comunes. Ambas, por ejemplo, se adhieren a la noción de que las teorías educativas deben ser conformes a las normas y criterios científicos. Ambas admiten que la finalidad de la investigación educativa consiste, como en las ciencias naturales, en acceder al conocimiento de regularidades que, funcionando como leyes, puedan aplicarse a la práctica educativa con objeto de mejorar la eficacia de la misma. Por último, ambas contemplan a la teoría educativa como una ciencia inmadura, en comparación con la física o con la química, y por tanto necesitada de desarrollo y perfeccionamiento.

Ahora bien, conviene observar que al adoptar estas convicciones los teóricos e investigadores en materia de educación se limitaban a reseguir el camino ya trazado por las ciencias políticas, la psicología, la sociología, las ciencias económicas y la antropología. Todas estas disciplinas de ciencia social, y aun otras, pasaron por un período de decadencia del papel de la filosofía y por la aparición de un nuevo optimismo en cuanto a lo que podría conseguirse una vez se dispusiera de fundamentos científicos firmes para la investigación de los fenómenos humanos y sociales. Además, este rechazo de la filosofía y la subsiguiente afiliación a la ciencia no ocurrieron sólo porque existiesen argumentos filosóficos favora-

bles a tal cambio de actitud. Por el contrario, tanto el florecimiento de una variada gama de metodologías ajustadas a las exigencias del método científico, como la aparición de teorías filosóficas destinadas a justificarlo, fueron síntomas de una atmósfera intelectual ubicua y bien arraigada en la mentalidad occidental desde la primera mitad del siglo XIX. En este sentido, la popularidad de las teorías filosóficas partidarias de extender el método científico al estudio de los fenómenos sociales era en sí misma debida a la fuerza del clima intelectual predominante del cual aquéllas surgían. Uno de los principales arquitectos de esta filosofía partidaria, Rudolph Carnap, ha descrito en el prefacio de su famosa *Aufbau* cómo se reforzaban mutuamente sus teorías filosóficas y la mentalidad intelectual establecida:

> Advertimos que existe un parentesco interno entre la actitud en que se funda nuestra obra filosófica y la actitud intelectual que actualmente se manifiesta en otros senderos de la vida bien diferentes; hallamos esta orientación [...] en los movimientos que luchan por alcanzar formas de vida personal y colectiva más llenas de sentido, y lo mismo en la educación y la organización externa en general. Notamos a nuestro alrededor la misma orientación básica, el mismo estilo de pensar y de obrar [...] llevamos adelante nuestra obra en la fe de que tal actitud será la dueña del futuro.[17]

La «obra filosófica» a la que alude Carnap era una serie de doctrinas epistemológicas producidas por el grupo de pensadores que acabó siendo conocido como el Círculo de Viena. El título que generalmente se asigna a dicha obra, el de positivismo lógico, reflejaba su afinidad estrecha con la «actitud» básica que Carnap y otros creían iba a ser «la dueña del futuro». Esa actitud, ese «estilo de pensar», es lo que ahora llamamos, sencillamente, positivismo. En el siguiente apartado vamos a dilucidar y examinar el positivismo como «estilo de pensar» en materia de teoría educativa e investigación educativa.

4. El enfoque positivista del problema de la teoría y la práctica

El «positivismo» no es una doctrina elaborada sistemáticamente. Es más bien, tal como proponía Carnap, el nombre que se suele asociar a la postura filosófica general que se evidenció como la corriente intelectual más poderosa en el pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX. Sus antecedentes pueden hallarse en Francis Bacon y en los empíricos ingleses de los siglos XVIII y XIX. Pero fue el autor francés Auguste Comte quien introdujo el término de «filosofía positivista» y cuya propia obra ejemplifica con claridad la actitud positivista. Al elegir la palabra «positivo» Comte intentaba subrayar su oposición a cualquier preten-

sión metafísica o teológica en cuanto a que ningún tipo de experiencia aprehendida por vía no sensorial pudiera servir de base a un conocimiento válido. Fue este deseo de liberar al pensamiento de las certezas dogmáticas, asociado a una fe optimista en el poder del conocimiento «positivo» para resolver los grandes problemas prácticos, lo que confirió al positivismo su inicial atractivo. El cual ha ido palideciendo en la medida en que resultaban incumplidas las promesas de liberación intelectual y perfeccionamiento práctico. Irónicamente, la atracción del positivismo ha decaído hasta tal punto que el término tiene ahora un significado peyorativo, totalmente despojado de su asociación inicial con las ideas de progreso y liberación. No sorprende, por tanto, hallar que un autor contemporáneo deba admitir que:

> El término [positivismo] ha adquirido un sentido oprobioso, y ha tenido un uso tan amplio y vago como arma para ataques críticos [...] que podemos considerarlo ya desprovisto de todo significado comúnmente aceptado y normativo.[18]

Aunque el término se usa en una amplia variedad de acepciones, por lo general se admite que «positivismo» designa un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. El más importante de ellos es lo que Kolakowski denomina «la regla del fenomenalismo»;[19] el postulado de que *el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia.* Es decir que se postula que la etiqueta de «conocimiento» sólo puede adscribirse a lo fundamentado en la «realidad» tal como la aprehenden nuestros sentidos. Una de las consecuencias principales que se deducen de la regla del fenomenalismo es la creencia de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido.

Las maneras en que se han expresado los principios positivistas, y las conclusiones que se ha querido extraer de ellos, han sido muchas y muy variadas. Como sugiere nuestra anterior cita de la obra de Ayer, obedecían al propósito positivista general de dar una concepción más estricta de la naturaleza y el alcance de la filosofía. El pensamiento positivista ha influido también en los estudios de historia, teología y ética. En su aplicación a las ciencias sociales, sin embargo, por lo común se admite que el positivismo implica dos postulados estrechamente relacionados. El primero es que *los objetivos, los conceptos y los métodos* de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. El segundo es la convicción de que el modelo *de explicación* utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales. Por eso muchas interpretaciones positivistas de la teoría educativa y la investigación educativa propugnan estrategias de investigación basadas en la lógica y la meto-

logía de las ciencias naturales. Así es como el autor de una de estas interpretaciones, y una de las más influyentes, concluye que:

> La construcción de teorías educativas, en cuanto constituye una actividad racional, está sometida a las mismas normas que las instancias paradigmáticas de teorización que encontramos en la ciencia. (Y en cuanto no constituye una actividad racional, supone una pérdida de tiempo pretenciosa y desdeñable.)[20]

Pero ¿por qué ha de sujetarse la teoría educativa a esas mismas normas? ¿Y por qué se ha de basar la investigación educativa en la metodología de las ciencias naturales? El argumento que se propone en favor de la adopción de los métodos científicos es relativamente sencillo. Los métodos filosóficos tradicionales de teorización en materia educativa confundían los asertos empíricos con una serie de elementos no empíricos y subjetivos, tales como especulaciones metafísicas, opiniones ideológicas y juicios de valor. En consecuencia, no suministraban unas normas públicas u objetivas con arreglo a las cuales pudiesen valorarse racionalmente sus teorías. Con el fin de sentar la teoría educativa sobre una base más racional, era preciso purgarla de sus elementos metafísicos, ideológicos y normativos, para adoptar una postura más objetiva y neutral. Lo cual exige el rechazo de los métodos filosóficos tradicionales en favor de los métodos científicos. La ciencia, y sólo ella, proporciona una actitud neutral, porque sólo ella suministra métodos que garantizan un conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales. Y puesto que tales métodos son uniformemente aplicables tanto a los fenómenos naturales como a los humanos, introducidos en la educación conducirían a un cuerpo de teoría educativa que nos revelaría lo que sucede realmente en las situaciones educativas, en vez de estipular lo que alguna otra persona cree que debería suceder.

El enfoque metodológico que crean estas teorías, y que, según la mayoría de las interpretaciones de la investigación educativa, goza casi de la consideración de ortodoxo, es el *hipotético-deductivo*, o sea el sugerido por la moderna filosofía empírica de la ciencia y propugnado por filósofos tan dispares como J. S. Mill, Nagel y Hempel.[21] En la denominación dada a dicho enfoque se resumen sus postulados principales, a saber, que la indagación científica se produce sentando *hipótesis*, a ser posible en forma de leyes universales cuya valoración se efectúa al comparar sus consecuencias *deductivas* con los resultados de las observaciones y de los experimentos. Por lo común, el método hipotético-deductivo se describe como formado por tres etapas que, esquemáticamente, pueden representarse así:

1. Propuesta de hipótesis	Todo A es B	Ejemplo: todos los metales se dilatan por efecto del calor.

2. Deducción a partir de la hipótesis	Si todo A es B, entonces C	Por ejemplo, si todos los metales se dilatan por la acción del calor, entonces el hierro se dilatará si lo calentamos.
3. Verificación de la deducción mediante observación o experimentos.	C o no C	Por ejemplo, un experimento que demuestre si el hierro se dilata o no al calentarlo.

Algunos rasgos de este modelo merecen atención detallada. En primer lugar, la hipótesis ha de ser tal, que sus consecuencias sean observables. Segundo, para que la hipótesis sea correcta dichas consecuencias deben ocurrir en la realidad. Tercero, que el hecho de que la predicción derivada de la hipótesis haya ocurrido no demuestra que ésta sea cierta; únicamente refuerza su plausibilidad. En cambio, si las consecuencias deductivas de la hipótesis no se realizan (es decir, si el hierro *no se dilata* al calentarlo), la hipótesis queda concluyentemente refutada.

Esto de que todas las afirmaciones postuladas desde un conocimiento se sostengan o caigan según los resultados de la observación y del experimento, de acuerdo con el empeño que acarrea el método hipotético-deductivo, es el criterio diferencial que separa el conocimiento científico de las pretensiones metafísicas, prescriptivas e ideológicas. Ya que, si bien esas pretensiones quizá reflejen los motivos o los prejuicios personales de quien las afirma, eso no tiene nada que ver con la apreciación de la verdad de una hipótesis según el estilo científico. La ciencia no se ocupa de cómo surgen las hipótesis ni de cuáles sean los motivos de quienes las aducen; sólo le importa saber cómo se convalidan. Para ello es necesario que las hipótesis propuestas permitan deducir predicciones empíricas y éstas puedan ser comparadas con los hechos, de por sí neutrales. Los asertos metafísicos, los ideológicos y los normativos no tienen implicaciones deductivas, no son verificables objetivamente y, por tanto, pueden reflejar opiniones personales y subjetivas. Por el contrario, la ciencia representa un método impersonal para valorar los postulados del conocimiento mediante el cotejo con lo que realmente sucede. Y es el uso de este método, por encima de todo, lo que distingue a la ciencia de la no-ciencia, la seudociencia y la ideología.

El segundo postulado principal del planteamiento positivista es que las teorías sobre la educación deben plegarse a las exigencias lógicas de la explicación científica. Aunque Nagel identifica cuatro rutinas principales de la explicación científica,[22] la más omnicomprensiva y la que tiene la consideración de ideal a emular por parte de los pedagogos positivistas es la que responde al modelo nomológico-deductivo, según la terminología de Nagel. Se trata de las explicaciones que intentan justificar por qué ocurre cierto hecho o por qué perdura cierta situación, o por qué tiene cier-

en la explicación afirma una conexión general y que no admite excepciones entre determinados tipos de eventos, de manera que sea posible decir que las circunstancias descritas en las condiciones iniciales han «causado» el explicando. Es decir que postular una «causa» supone afirmar que existe una ley causal según la cual el que se produzca tal hecho es suficiente para que ocurra tal otro. El ejemplo anterior, presentado como explicación causal, adoptaría la forma siguiente:

Explanans	Ley causal (L)	El calor es la causa de la dilatación de los metales
	Condiciones iniciales (C)	Este metal se está calentando
Explanandum:	Evento (E)	Este metal se dilata

De tal manera que el evento E se explica demostrando cómo las regularidades expresadas mediante la ley causal L imponen que siempre que ocurran las condiciones del tipo C se producirá un hecho del tipo E. Por último, toda explicación causal adecuada debe cumplir ciertas condiciones además de las que se exigen a la explicación nomológico-deductiva adecuada; por ejemplo, la relación entre causa y efecto postulada en la ley general debe ser *invariable* y *uniforme.* O dicho de otro modo, la causa debe ser *necesaria y suficiente* para que ocurra el efecto. Otra condición es que *la causa debe preceder en el tiempo al efecto.*

Si aceptamos la caracterización de las explicaciones nomológico-deductivas según Hempel y Oppenheim y admitimos además el hecho de que éstas son a menudo explicaciones causales, nos veremos conducidos a algunas conclusiones importantes sobre la relación entre explicaciones y predicciones. Pues, volviendo al ejemplo, si la ley causal L y el estado de cosas descrito por las condiciones iniciales C son ciertos, pero *no consta* que haya ocurrido el evento explicando E, entonces *podría* haberse predicho tal acontecimiento sabiendo la ley general L y las condiciones iniciales C.

En este sentido, el conocimiento que proporciona cualquier explicación adecuada de un hecho *que ha ocurrido* podría, en principio, haber servido también para predecir tal hecho antes de que ocurriese en realidad. Por este motivo, aducen Hempel y Oppenheim, *la explicación de un evento y su predicción son simétricas.* El que dice que ha explicado adecuadamente un evento está diciendo que habría sido capaz de predecirlo. Los autores citados escriben:

> ... se aplica el mismo análisis formal a la predicción científica que a la explicación. La diferencia entre la una y la otra sólo es de carácter pragmático [...] para que una explicación sea totalmente adecuada es preciso que su explicante, de haber sido considerado en su momento oportuno, hubiera servido como base para predecir los fenómenos en cuestión.[24]

Aunque la discusión del método científico y de explicación presupuesto en el planteamiento positivista de la teoría educativa haya sido más bien breve, lo dicho acerca de la identidad estructural entre explicación y predicción puede ser suficiente para indicar su relevancia en cuanto al tema de lo teórico y lo práctico en la educación. Por cuanto una explicación científica de un proceso educativo suministra el conocimiento preciso para predecir su aparición, también proporciona los medios para su *control* práctico. Lo mismo que las predicciones científicas pueden utilizarse para controlar los acontecimientos del mundo natural, así la teoría educativa puede usar leyes causales para predecir, y por tanto controlar, los resultados de diferentes líneas de acción práctica. Esta postura se revela con mucha claridad en el texto de Travers sobre investigación educativa, cuando dice que ésta

> es una actividad orientada al desarrollo de un cuerpo organizado de saber científico [...] que revele leyes de comportamiento utilizables para realizar predicciones y controlar los eventos dentro de las situaciones educativas.[25]

Así que es el valor predictivo de las teorías científicas lo que les confiere su interés práctico, porque, al sentar los fundamentos para la manipulación de las situaciones educativas, prometen la oportunidad de alcanzar objetivos educacionales deseables. De tal manera que la teoría educativa guía a la práctica al formular predicciones sobre lo que pasaría si se modificase tal o cual aspecto de una situación educativa. Sobre la base de estas predicciones se vislumbra la posibilidad de manipular cierto conjunto de variables para controlar los acontecimientos de tal modo que se obtengan los fines deseados y se eliminen las consecuencias no deseadas. Y así es cómo, ateniéndose a los ideales científicos normativos de explicación y predicción, la teoría educativa (entendida como ciencia aplicada) proporciona los fundamentos que permiten tomar decisiones educativas racionales.

Resulta obvio que si la toma de decisiones estuviera basada en la aplicación de un saber científico, cambiaría todo el carácter de la argumentación y las polémicas en el terreno de la educación. Ya que éstas dejarían de considerarse como la expresión de una incompatibilidad entre valores, pasando a ser problemas «técnicos» que podrían resolverse objetivamente mediante un examen razonado de los datos a mano. Lo mismo que los desacuerdos que surgen en los dominios de la medicina o de la ingeniería no se tratan como expresiones de posturas ideológicas o subjetivas en conflicto, en la educación también se admitiría que el modo correcto de resolver las cuestiones y de tomar decisiones es recurrir a los procedimientos racionales de la ciencia.

Llegados a este punto, podría ser útil el traducir esta opinión a las condiciones prácticas de la educación. Por lo general se admite que las dispu-

tas sobre métodos de enseñanza derivan de las diferencias entre «los valores y las ideologías educacionales» de los enseñantes; además se da por sentado que estas disputas no pueden zanjarse definitivamente, porque reflejan actitudes morales, sociales y políticas diferentes que, en último análisis, son producto de opciones de valor incompatibles e irreconciliables. Ahora bien, si la educación se convirtiese en una ciencia aplicada, tales diferencias se resolverían por la misma vía neutral que cuando se presentan cuestiones parecidas en medicina o ingeniería. Si se implantasen de ese modo los métodos científicos sería posible contestar objetivamente a las preguntas sobre los métodos de enseñanza, los hechos probados sustituirían a las opiniones y se eliminaría la influencia de los valores personales arbitrarios. La creencia de que una ciencia aplicada de la educación podría solventar cuestiones que actualmente se consideran litigiosas aparece con claridad en la afirmación de O'Connor en el sentido de que:

> Las técnicas de enseñanza y las teorías que las expliquen y justifiquen son cuestiones que no pueden determinarse sino por medio de los métodos de las ciencias positivas. [...] La cuestión de cuáles sean las técnicas más eficaces para enseñar [...] comprende problemas factuales y que se pueden determinar mediante la observación y con la ayuda de herramientas estadísticas al objeto de ponderar las pruebas obtenidas. No hay otro modo de zanjar este género de cuestiones. [...] Las teorías de los psicólogos de la educación sobre temas tales como la naturaleza del aprendizaje, la motivación, la naturaleza de la inteligencia y su distribución, el desarrollo del niño y otras, son (o deberían ser) la base teorética en virtud de la cual se recomienden o expliquen unas técnicas educativas concretas.[26]

O'Connor, por supuesto, admite que no todas las cuestiones educativas pueden ser conducidas a una solución científica. También están, como él mismo admite, las cuestiones tocantes a las finalidades y objetivos de la educación, que implican «componentes no científicos [...] juicios de valor [...] conceptos religiosos, ideales sociales y políticos que no se pueden explicar o justificar mediante la aplicación de saberes científicos».[27] Por tanto, es necesario que esas cuestiones de finalidades y objetivos de la educación queden separadas de aquellas otras que versan sobre cómo alcanzarlos; tal separación debe relacionarse con una distinción paralela entre valores y hechos. Pues una vez sentada tal distinción, se pone inmediatamente de manifiesto que, como las cuestiones acerca de los objetivos de la educación implican juicios de valor, deben ser exceptuadas del dominio de la indagación científica. En cambio, las cuestiones acerca de los medios, como se refieren a la mejor manera posible de alcanzar las metas propuestas, son de tipo empírico y pueden solventarse racionalmente a partir de un saber científico. Y por cuanto el problema planteado es el de maximizar la consecución de los valores elegidos, cualesquiera

que éstos sean, las cuestiones de «medios» sólo pueden decidirse racionalmente si se conocen las consecuencias de las líneas de acción disponibles. Ese conocimiento puede suministrarlo la ciencia, ya que las leyes causales que ella produce, utilizadas en la explicación científica, permiten predecir lo que ocurrirá. Lo mismo que los médicos y los ingenieros deciden, sobre una base de conocimientos científicos, los medicamentos o los materiales de construcción que mejor convienen a sus propósitos, así el teórico de la educación puede facilitar un saber acerca de los medios más eficaces para la consecución de cualesquiera metas educativas que se hayan juzgado deseables. O citando de nuevo a O'Connor:

> La educación, como la medicina o la ingeniería, es un conjunto de actividades prácticas, y entenderemos mejor cómo llevarlas a cabo cuando hayamos entendido las leyes naturales aplicables al material con el que hemos de trabajar.[28]

Pero hay más, y es que si bien esas leyes naturales no revelan nada, por sí mismas, en cuanto a los objetivos de la educación, sí tienen consecuencias importantes en cuanto a la elección de dichos objetivos. Ya que, al establecer los parámetros dentro de los cuales pueden elegirse los objetivos educacionales realizables, aquéllos imponen límites a la gama de las metas que sería realista proponerse. Si, por ejemplo, y como sugiere O'Connor, la ciencia pudiese proporcionar un «saber objetivo acerca de las desigualdades humanas»,[29] entonces sería evidente que los objetivos educativos basados en algún tipo de ideales de igualdad tendrían que ser abandonados o, por lo menos, reinterpretados al objeto de tener en cuenta dicha evidencia científica.

Vemos, pues, que no hay que menospreciar las repercusiones de la ciencia sobre la elección de las metas y los valores de la educación. Efectivamente, debido en parte a la difusión de conocimientos científicos, hoy existe una visión más realista de la limitada gama de objetivos que puede proponerse la educación. Más aún, precisamente porque las discusiones acerca de las metas educativas están atemperadas por la convicción científica de lo conseguible, tales discusiones ya no son tan enconadas como cuando se fundaban únicamente en los datos de la intuición y la experiencia. Por este motivo, las cuestiones educativas del tipo que ahora predomina en las polémicas ya no versan sobre las finalidades de la educación, sino sobre la manera más idónea de alcanzar las finalidades educativas comúnmente aceptadas en la sociedad contemporánea. Y ésas son, precisamente, las cuestiones que una ciencia aplicada de la educación puede abordar y resolver. Para citar a O'Connor una vez más:

> La política educativa [...] suele ser cuestión de establecer el uso más eficaz de los limitados recursos disponibles: el tiempo, los locales, la inteligencia, las técnicas de enseñanza, etcétera. Lo que importa re-

cordar en estos casos es que allí donde alguien recomienda algo que se define como progreso o reforma en materia de educación, y lo justifica, como suele hacerse, como medio para alguna finalidad socialmente aceptada, tal propuesta es un asunto empírico que se sostiene o se refuta en función de las pruebas que se consiga aportar.[30]

No es difícil ver cuáles puedan ser las consecuencias principales de la adopción de un enfoque de «ciencia aplicada» para la teoría educativa. Para el investigador, la más importante es el postulado de que los problemas educacionales tienen soluciones objetivas, y que éstas pueden establecerse mediante el uso de los métodos científicos. Por otra parte, dichos métodos pueden emplearse de dos maneras distintas. En primer lugar pueden utilizarse para la investigación «pura», con el fin de proporcionar teorías bien confirmadas que expliquen los fenómenos educacionales demostrando cómo éstos pueden derivarse de unos postulados nomológicos. En segundo lugar aparece, no obstante, la necesidad de una «investigación aplicada» que aplique tales teorías a la formulación de políticas educativas encaminadas a mejorar la eficacia de la práctica educativa. Como científico aplicado, el investigador en educación actúa a manera de «ingeniero social» que recomienda cambios institucionales y prácticos sobre la base de teorías científicas establecidas.

En el desempeño de estas diferentes misiones, los investigadores educativos «puros» persiguen el saber objetivo, lo mismo que los científicos naturales, por medio de la indagación científica. Razón por la cual prefieren distanciarse de las decisiones acerca de cómo pueden afectar a la práctica educativa los descubrimientos que realicen. Pero también el investigador «aplicado» se desinteresa de los valores educativos, pese a la posibilidad de que su actividad dependa de cómo se hayan definido los objetivos de la educación. La tarea de la investigación aplicada consiste en proporcionar respuestas a los interrogantes científicos que se producen dentro de un determinado conjunto de objetivos educativos. Al hacerlo es posible que el investigador proponga políticas con intención de mejorar la manera en que las instituciones educativas tratan de cumplir sus objetivos, o que trate de valorar científicamente las consecuencias de las políticas existentes en función de los objetivos que proclaman. En cualquier caso, no es el investigador aplicado quien decide qué finalidades convienen a la educación. Lo mismo que el ingeniero no determina si se ha de alzar o no una obra, sino únicamente cómo hay que alzarla, también el papel del investigador aplicado en educación se reduce a determinar la mejor manera de alcanzar unas metas educacionales ya convenidas. En este sentido, la «ingeniería social» de la investigación aplicada es una actividad exenta de juicios de valor lo mismo que la investigación «pura».

¿Cuáles son las consecuencias, para el enseñante, de este planteamiento científico de la teoría educacional? En primer lugar, el hecho de que tanto la investigación educativa pura como la aplicada exijan una

capacidad científica considerable, implica que las únicas personas competentes para tomar decisiones acerca de las políticas y las prácticas educativas son las que hayan adquirido dicha capacidad. Aunque se espera de los maestros que sean capaces de adoptar y llevar a efecto las decisiones educacionales basadas en el saber científico, ellos no participan por sí mismos en el proceso de la toma de decisiones. Así como sería inconcebible que los médicos permitieran que los pacientes, ni siquiera las enfermeras, decidiesen cómo tratar un problema médico, tampoco será necesario que los teóricos de la educación colaboren con los enseñantes para decidir cómo deben resolverse los problemas educacionales. En una palabra, el papel del enseñante es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en esa materia, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de cómo mejorar la práctica educativa, propuestas por los teóricos de la educación fundándose en sus conocimientos científicos.

5. La crítica del positivismo

Basta una ojeada superficial a la literatura teórica relevante para advertir en seguida cómo en época reciente el positivismo se ha visto sometido a severo escrutinio y debate.[31] Aunque no podemos considerar aquí las numerosas objeciones al positivismo, algunas de ellas se refieren expresamente al planteamiento científico-naturalista de la teoría educativa, y por eso vale la pena mencionarlas. Dividiremos estas objeciones en dos grupos para mayor comodidad, citando primero las que tienen su origen en el propio campo general de la filosofía de la ciencia, y en segundo lugar las objeciones específicas al planteamiento positivista de la relación entre lo teórico y lo práctico.

El enfoque positivista de la ciencia

Algunas de las objeciones más influyentes al positivismo derivan de un conjunto de argumentos a su vez resultantes de un análisis histórico de la naturaleza del progreso científico. Según esos argumentos, las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad postulan ideales para la conducción de la investigación que son incompatibles con la historia de la ciencia y, por esa razón irrelevantes y faltos de realismo. Un examen detallado de cómo ha ido desarrollándose la ciencia revela que los factores subjetivos y los sociales desempeñan un papel crucial en la producción del conocimiento. E incluso que la importancia de dichos factores es tal que la noción de «conocimiento» se comprende mejor en términos psicológicos y sociológicos que bajo una definición puramente lógica o epistemo-

lógica. Más aún, una vez se ha entendido de esa manera, resulta patente que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de ser un puro mito. La versión más difundida de esta tesis se encuentra en el libro de Thomas Kuhn *The Structure of Scientific Revolutions* (1970). La argumentación esencial de Kuhn puede resumirse de la manera siguiente.

En la tradición positivista se admite que el saber científico se halla en un proceso de continua acumulación y crecimiento. A medida que se exploran nuevos sectores, los antiguos son revisados con más detalle, se realizan observaciones más exactas y se llevan a cabo experimentos más perfeccionados, con la consecuencia de que se formulan nuevas concepciones y teorías, se descubren nuevas regularidades equiparables a leyes y va aumentando el capital de conocimientos válidos y verdaderos. Para Kuhn este punto de vista es incoherente. Aduce que el desarrollo del saber científico se interpretaría con más realismo considerándolo como una sucesión de «revoluciones» en el curso de las cuales resultan derribados y reemplazados los «paradigmas» predominantes.

Típicamente, siguiendo el hilo del razonamiento de Kuhn, el proceso empieza con el intento de resolver una determinada gama de problemas o de desarrollar un cuerpo de conocimiento teorético acerca de un aspecto concreto del mundo. En esta fase, las interpretaciones de los problemas que se estudian son varias y desorganizadas. Los estudios iniciales de la investigación no se hallan estructurados por ninguna metodología coherente. Este período «precientífico» termina cuando los ocupados en dicha actividad organizan una comunidad social y se adhieren a un «paradigma» único. En tal «paradigma» se incorpora un determinado marco de referencia conceptual bajo el cual trabaja la comunidad de los investigadores y en virtud del cual se genera una interpretación particular de la «realidad». Incorpora también modelos de investigación, normas, reglas de indagación y un conjunto de técnicas y de métodos, todo ello a fin de asegurar que cualquier conocimiento teorético que se produzca sea coherente con la visión de la realidad soportada por el paradigma. La producción de teorías desde *el interior* de un paradigma es lo que Kuhn llama «ciencia normal», y por lo general implica alguna forma de «resolución del enigma», estando siempre los enigmas definidos en virtud del paradigma dominante, dentro de cuyas condiciones tienen solución. Al intentar resolver los enigmas que se les plantean, tarde o temprano los investigadores tropezarán con dificultades. Los enigmas que se niegan empecinadamente a ser resueltos dentro de los presupuestos del paradigma pasan a convertirse en «anomalías». Cuando ha aparecido un número suficiente de anomalías, se crea un estado de «crisis». La comunidad investigadora empieza a apartarse de la «ciencia normal» y a manifestar su descontento para con el paradigma existente. Los investigadores empiezan a perder «la fe» y se inicia el debate de las cuestiones fundamentales. Después de un mayor o menor «recurso de la filosofía», aparecen otros paradigmas alternativos. Finalmente se resuelve la «crisis» al resultar

derribado y abandonado el paradigma existente, cuyo lugar pasa a ser ocupado por el nuevo paradigma que haya atraído el apoyo y la adhesión de la comunidad investigadora. Esta «mudanza paradigmática» no se funda en ninguna valoración sistemática, lógica ni racional de las alternativas rivales, sino que es más bien una «revolución científica» debida a la «conversión» de la comunidad investigadora. Obvio es decir que cuando ocurre una revolución así, acarrea cambios en la conducción de las investigaciones, de un alcance tan fundamental que hace que se perciban de otro modo muy distinto la naturaleza y el alcance de toda la empresa. No sólo ha cambiado la «ciencia normal» y sus «enigmas», sino también la manera en que la comunidad investigadora interpreta la «realidad» y define nociones tales como «conocimiento», «teoría» y «verdad».

Los corolarios de la argumentación de Kuhn son muchos y complejos pero en cuanto a la finalidad que nos ocupa bastará retener cuatro de ellos. El primero, que puesto que los paradigmas estructuran las observaciones de maneras particulares, tales observaciones se realizan siempre a la luz de los conceptos y de las teorías que engloba el paradigma presupuesto. En una palabra, que las observaciones están en función de la teoría en virtud de la cual se llevan a cabo. Ahora bien, aunque pueda parecer a primera vista que la discusión sobre si las observaciones dependen de la teoría es meramente «teorética», los efectos prácticos no son desdeñables. Si, por ejemplo, es insostenible la separación positivista entre lo teórico y lo práctico, si las observaciones vienen efectivamente empapadas de teoría, entonces el progreso de lo teórico no está constreñido a la «neutralidad» de las observaciones. Por el contrario, el desarrollo de teorías radicales, atrevidas e imaginativas ofrece la posibilidad de realizar observaciones radicales, atrevidas e imaginativas. Este tipo de desarrollo teórico no se ve obligado a rechazar las observaciones de un hecho en favor de ciertas otras observaciones de cierto otro hecho alternativo, sino que las innovaciones teóricas radicales pueden considerarse como intentos de transformar las observaciones convencionales *del mismo* hecho poniendo en tela de juicio las categorías teóricas en virtud de las cuales se hicieron aquéllas. El positivismo, al aceptar sólo la «observación neutral» como base firme de la cual derivar el «saber objetivo», se autolimita al confinamiento dentro de cualquier marco de referencia teorético preexistente que presupongan tales observaciones. Como consecuencia, los conocimientos alumbrados por la investigación positivista refuerzan eficazmente las perspectivas teoréticas que operan en cualquier situación dada. Es decir que sirve a la misión conservadora de aislar el *statu quo* teorético frente a cualquier crítica o negación.

En segundo lugar, si como sugiere Kuhn el cambio de un paradigma a otro es más bien una «conversión», entonces refleja la adopción de nuevos valores y creencias más que otra cosa, y por tanto, no hay manera imparcial de demostrar la superioridad de un paradigma sobre ningún otro. El saber y la experiencia, lejos de suministrar una base racional para

adherirse a un modo particular de interpretar la «realidad», son a su vez una proyección de la adhesión previa, precisamente. Y precisamente porque no hay criterios neutrales para decidir si un paradigma ofrece mejor medio que otro para producir un saber válido, éstos son, según la terminología de Kuhn, «inconmensurables». «La elección entre paradigmas —dice— es una elección entre modos incompatibles de vida en la comunidad. [...] No hay norma más alta que el asentimiento de la comunidad en cuestión.» Si está en lo cierto, entonces el conocimiento no es, como propone el positivismo, el producto objetivo, universal y exento de juicios de valor del investigador «desinteresado»; antes al contrario, es subjetivo, determinado por el contexto, normativo y, en un sentido importante, siempre político.

Un tercer efecto de la argumentación de Kuhn es el de llamar la atención sobre el hecho de que la investigación es una actividad que tiene lugar dentro de unas comunidades sociales, y que la manera en que éstas se organizan tiene una significación crucial en cuanto a la producción de conocimientos. Vale la pena destacar dos características de este aspecto social de la investigación. La primera, que el «paradigma» bajo el cual se desarrolla cualquier investigación proporciona las maneras de pensar y de obrar que se estimará correctas dentro de la situación institucional en que la investigación tiene lugar. Hablar de científicos investigadores, por tanto, es hablar de un grupo de individuos cuyos actos están en gran parte regidos por las expectativas que la comunidad investigadora mantiene con respecto a sus miembros, expectativas que se justifican por referencia a las actitudes, creencias y valores que sostiene el paradigma imperante. La segunda, que si bien los marcos de referencia teóricos incorporados en cualquier paradigma pueden adquirirse mediante una introducción sistemática a sus conceptos, su metodología y sus técnicas, ello no quita que los paradigmas sean modos de pensar prescritos y establecidos, que se transmiten de generación en generación de investigadores por medio de un proceso iniciático. En este sentido, un paradigma es una mentalidad heredada que se adquiere, en gran parte, por vía no reflexiva.

Por último, los paradigmas están informados por todo un complejo de creencias, valores y supuestos previos. Éstos nunca se explicitan en las teorías producidas por la investigación, pero están presentes, sin embargo; estructuran las percepciones de los investigadores y configuran sus teorizaciones subsiguientes. Intervienen en las decisiones sobre asuntos tales como qué constituye un problema de investigación, qué tipo de conocimiento se estima adecuado para solucionarlo y cómo se adquiere dicho conocimiento. En este sentido, las teorías siempre están «contaminadas» por las creencias y los valores de la comunidad investigadora y siempre son, por consiguiente, productos sociales.

Aunque todavía no ha surtido del todo sus efectos esta oposición a la filosofía positivista ortodoxa de la ciencia, sus consecuencias generales para la idea de una ciencia aplicada de la educación aparecen ya con claridad.

En primer lugar, queda seriamente minada la pretensión mínima del enfoque científico de la educación en cuanto a que existe, o puede existir, una descripción factual que sea neutral con respecto a las teorías rivales. Los hechos a los que apela el científico teórico de la educación no son unos «datos» inconfundibles e inmediatamente reconocibles, sino que dependen de las teorías dentro de las cuales operan. Los «hechos» siempre lo son en tanto que interpretados a partir de creencias y supuestos previos. Por otra parte, si las teorías están infradeterminadas por los hechos (es decir, si presuponen un contenido empírico mayor que el cuerpo de observaciones coordinadas por la teoría en cada momento), entonces la actividad de los científicos no puede entenderse por referencia a la imagen de la ciencia que sugiere el positivismo. De acuerdo con la otra representación, la que nos da Kuhn, la ciencia es sólo aparentemente una actividad impersonal y objetiva, porque los investigadores niegan la mayor parte de los conflictos ideológicos y normativos por adhesión hacia un paradigma dominante, adhesión que es necesaria para que la empresa científica siga funcionando. Pero, por supuesto, el paradigma no es en sí mismo impersonal ni objetivo; al contrario, estipula una determinada «visión del mundo» que incorpora preferencias ideológicas y presupuestos normativos. Y como tal, acarrea esa particular concepción de la realidad que la reduce a las pruebas empíricas y a las teorías causales que utilizan los científicos para explorarla y explicarla.

Ahora bien, si como sugiere Kuhn los presupuestos y las creencias que incorpora todo paradigma dominante son impuestos a la comunidad científica, entonces la ciencia misma empieza a parecerse bastante a una ideología, y los argumentos originarios que se aducían para justificar el planteamiento cientificista de la teoría educativa empiezan a derrumbarse. Porque salta a la vista que el principal atractivo del planteamiento positivista (a saber, la pretensión de rescatar a la teoría educativa de sus conflictos de valores y sus tendencias ideológicas) no se realiza sino adoctrinando a los investigadores en los valores y en la ideología que prescribe el paradigma dominante, esto es, el científico. Pero ahora la «ciencia» se nos presenta muy parecida a la especie de filosofía de la educación, cargada de valores, que venía a sustituir. La ciencia estipula, en la misma medida que la filosofía tradicional, el tipo de marco conceptual total que juzga adecuado para el entendimiento y para la orientación de una finalidad práctica. En resumen, la filosofía educativa y el paradigma científico son intentos de estipular el tipo de perspectivas que van a determinar lo que consideremos válido en el terreno de la práctica educativa, o de la científica.

La diferencia entre el planteamiento filosófico tradicional y la teoría educativa bajo el enfoque científico, por tanto, no consiste en que la ciencia se salve de los conflictos normativos e ideológicos de que está infestada la filosofía, sino que estriba en que, mientras el planteamiento filosófico se dedicaba de modo explícito a discutir críticamente la plausibilidad de las diferentes «visiones del mundo», el enfoque científico se asegura de

que tales consideraciones van a permanecer ocultas, invisibles e incuestionadas. Pero al hacer esto, el enfoque científico de la educación no elimina los contenciosos normativos y filosóficos. Simplemente, los evita mediante su adhesión acrítica a los presupuestos filosóficos atrincherados en su propia «visión del mundo», y cuya aceptación es condición previa para ser admitido en la comunidad científica.

La perspectiva positivista de lo teórico y lo práctico

El planteamiento positivista del problema de la teoría y la práctica descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales, y de tal manera que aquéllas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción. Naturalmente, aunque se admita que las decisiones en cuanto a las finalidades por las cuales se emprende tal acción implican valores, y por tanto no pueden zanjarse científicamente, se pretende no obstante que la cuestión de los medios más idóneos para alcanzar cualesquiera fines que se hayan escogido, siempre es empírica y susceptible de solución científica. Así, aunque el científico investigador de la educación quizá no sea competente para elegir las finalidades de la educación, sí lo es para recomendar las políticas educativas a instrumentar para la consecución de aquéllas, una vez definidas.

Por desgracia, la idea de que las decisiones en materia de educación puedan dividirse limpiamente en cuestiones instrumentales, o relativas a los medios, y cuestiones de valor, o concernientes a los fines, es incoherente. Más aún, por lo que respecta a la educación, todo intento de relacionar lo teórico y lo práctico con una división simplista entro hechos y valoraciones significa en cierto modo una apelación a consideraciones cargadas de juicios de valor, precisamente del tipo que se pretendía haber eliminado. Esta conclusión se apoya en diferentes argumentos,[32] algunos de los cuales se dedican a demostrar cómo las cuestiones tocantes a los «medios educativos» vienen siempre cargadas de valoraciones. Otros aducen que el planteamiento positivista de lo teórico y lo práctico implica un compromiso a favor de los valores que subyacen en las disposiciones educativas presentes, y un antagonismo latente contra todo intento radical de revisar las metas educativas establecidas.

Una de las razones obvias de que las decisiones acerca de los «medios» de la educación vengan siempre cargadas de juicios de valor es que aquéllas siempre incorporan actitudes hacia otras personas, y por tanto, no pueden ser juzgadas atendiendo exclusivamente al valor instrumental. Por ejemplo, el criterio instrumental de la «eficacia», aplicado en un contexto educacional, presupondrá siempre un trasfondo de limitaciones morales. Razón por la cual las consideraciones posibles a título de «eficacia» han de tener en cuenta alguna noción de lo admisible. Lo cual nos conduciría a rechazar, por ejemplo, las teorías educativas que demostra-

sen que la manera más eficaz de enseñar algo consiste en algún tipo de lavado de cerebro; y tendríamos que rechazarlas, no por ineficaces, sino en razón de la inadmisibilidad de la norma moral inherente al criterio de eficacia aplicado. El que esto pueda parecer un ejemplo «extremo» no altera la validez general de la objeción. Por ejemplo, un pedagogo científico podría contestar a la cuestión instrumental de decidir la manera más eficaz de agrupar a los niños, aconsejando un sistema de selección basado en los tests de inteligencia; pero alguien podría oponerse a eso, señalando la infracción contra los valores igualitarios. Entonces el científico tal vez propondría que no se agrupase ni separase a los niños en absoluto, y esto a su vez podría chocar con la objeción moral de ser contrario al derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos. Véase cómo, por «neutrales» que parezcan algunas decisiones en educación, siempre incorporan alguna noción moral de lo que es lícito hacer con las personas y lo que no. Toda estimación del valor de diferentes «medios educativos» es, por consiguiente, cuestionable, y no sólo por razones instrumentales sino también morales.

Aparte los problemas derivados del hecho de que intervengan valoraciones morales en todas las decisiones educacionales, otras objeciones a la concepción positivista de lo teórico y lo práctico proceden de una consideración de la naturaleza peculiar de las finalidades educativas. Un punto que subrayan constantemente los filósofos de la educación es que las finalidades de la educación no son descripciones de algún estado final deseable y que pudiera servir de criterio para juzgar entre determinados «medios» extrínsecamente relacionados, sino que son intentos de especificar qué tipo de valores debe satisfacer cualquier medio concretamente educativo (si es que deben existir medios *educativos*); es interesante citar aquí por extenso la argumentación de R. S. Peters sobre este punto:

> Hablar de «los objetivos de la educación» es cosa sometida en gran medida a un equívoco acerca de la clase de concepto que sea «la educación». [...] Educación no es un concepto que define ningún proceso concreto [...] sino que más bien sugiere los criterios [...] a los que deberían conformarse los procesos. Uno de ellos es que se trasmita alguna cosa de valor [...] Sin embargo, esto no puede interpretarse en el sentido de que la educación por sí misma ha de conducir a algo de valor o producirlo. Es como decir que las reformas deben conducir a un ser humano mejor. [...] Aquí el punto está en que el mejoramiento del ser humano no es una finalidad extrínseca a la reforma, sino un criterio que debe satisfacer cualquier cosa que aspire a llamarse reforma. De manera similar se suele aislar de la educación alguna característica necesaria de la misma, como si fuese extrínseca a ella. De esta manera, algunos creen que la educación se emprende por temor de algo intrínseco que valga la pena, cuando eso de valer la pena es parte necesaria de lo que se entiende por «educación». El modelo instru-

mental de la educación proporciona una caricatura de ese rasgo indispensable de la deseabilidad, al concebirla como una finalidad que se va alcanzando por medio del proceso...[33]

Es decir que las metas de la educación no son el producto final del cual los procesos educativos constituirían unos medios instrumentales. Son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye al carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera «medios» que se estén utilizando. De tal manera que hablar del pensamiento «creador», de la «conciencia crítica» o de la «autonomía racional» como fines de la educación no es describir un valioso estado final al que se llegaría sirviendo de medios instrumentales la enseñanza y el aprendizaje, sino que es hablar de una clase de valores, o de lo que Peters llama «principios de procedimiento», a los que se apela para justificar el valor educativo de los medios que se empleen, cualesquiera que sean. En este sentido los «fines» educativos son constitutivos de los medios *en tanto que educativos*.

Decir, por ejemplo, que el «pensamiento crítico» es un objetivo deseable de la educación equivale a expresar un «principio de procedimiento» que gobernará qué clase de «medios educativos» consideraremos admisibles. En otras palabras, supone sentar implícitamente que la memorización al pie de la letra, la instrucción pasiva y cualesquiera otros métodos contrarios a la formación de la mentalidad crítica sean desterrados de nuestros «medios educativos». Lo que no es lo mismo que afirmar que aquellos métodos fuesen ineficaces; es más exacto decir que los consideramos inaceptables porque no van de acuerdo con los valores implícitos en la finalidad. En realidad, cuando un «medio» propuesto no es conforme a los criterios de evaluación sugeridos por la finalidad educativa adoptada, la cuestión de su eficacia ni siquiera llega a plantearse. Porque, cuando eso sucede, el «medio» en cuestión no sirve a ningún propósito concretamente educativo en absoluto.

Lo que se sugiere con esto es que el tipo de relación entre «medios» y «fines» que presupone el enfoque positivista de lo teórico y lo práctico no sirve para entender cómo, en la educación, las finalidades, las políticas y los métodos están intrínsecamente relacionados. En particular, al considerar que las cuestiones de valor sólo pueden referirse a los fines, ignora la peculiar relación que existe entre los fines de la educación y los medios empleados para alcanzarlos. «¿Cuál es la finalidad de la educación?» y «¿cuáles son los medios más eficaces para alcanzarla?» no son preguntas independientes, en paralelo con una distinción entre hechos y valores. Como la finalidad determina en gran parte qué es lo que va a contar como método *educativo*, queda severamente limitada la gama de las hipótesis empíricas que sería posible generar acerca de los medios educativos más eficaces. Descuidar esa limitación no sólo supone actuar bajo una concepción simplista de la educación, sino que además es ignorar la manera en que las decisiones sobre los «medios», en educación, reflejan siempre

los valores educacionales. Intentar eliminar esas valoraciones para conseguir reducir a lo instrumental las cuestiones acerca de los medios sería, en último análisis, lograr que éstos dejaran absolutamente de ser educativos.

Otra serie de críticas se centra en la pretensión positivista de ofrecer vías orientativas para las prácticas educativas, libres de toda valoración particular en cuanto a las situaciones educacionales que se estudian. Estas críticas se apoyan en el hecho de que, en la medida en que se estudien las situaciones educacionales del mismo modo que los científicos estudian los fenómenos naturales, la investigación científica necesariamente ha dado por sentado que tales situaciones funcionan con arreglo a un conjunto de «leyes generales» por las que se rige el comportamiento de los individuos. Además, puesto que se admite que esas leyes son independientes de las intenciones de los individuos cuyas acciones determinan, resulta que la única manera de influir prácticamente[34] es descubrir en qué consisten dichas «leyes» y manipular en consecuencia las situaciones educativas. Eso implica que la investigación educativa sólo puede funcionar admitiendo que los aspectos de las situaciones educativas que están regidos por esas «leyes» no son controlables, y en consecuencia, cualquier recomendación que el investigador quiera respaldar habrá de aceptar el hecho de que ciertos rasgos básicos de la educación son inalterables. Ahora bien, al tratar esos rasgos básicos como «entidades naturales», este tipo de investigación siempre mostrará la tendencia a favorecer las disposiciones educativas preexistentes, y sus teorías se estructurarán a favor del *statu quo*.

Por supuesto, los logros alcanzados por el positivismo en la búsqueda de tales leyes no son nada impresionantes, y apenas existen teorías que sirvan para predecir y controlar las situaciones educativas. Al dar cuenta de tal estado de cosas, algunos investigadores señalan la dificultad práctica que representa la inmensa complicación de las variables que intervienen en las situaciones educativas; otros llaman la atención sobre el hecho de que las ciencias sociales están aún en la infancia, y suplican un poco de paciencia. Más recientemente, sin embargo, algunos pedagogos e investigadores aducen que el fracaso de ese tipo de investigaciones era la consecuencia inevitable de su epistemología positivista y de la equivocada creencia en la aplicabilidad de los métodos de las ciencias naturales al estudio de los fenómenos humanos y sociales. Argumentan, en particular, que para empezar a entender la educación, los investigadores deben evitar sobre todo la trasposición de los rasgos más superficiales de las ciencias naturales, admitiendo que éstas y las ciencias sociales trabajan bajo fines distintos y han de emplear métodos diferenes. Lo distintivo de la investigación educativa es el uso de una metodología que le permita describir cómo interpretan los individuos sus actos y las situaciones dentro de las cuales actúan. Este otro planteamiento de las ciencias sociales, el cual desarrollaremos en el capítulo siguiente, sería el descriptivo e interpretativo, a diferencia del explicativo y predictivo que acabamos de ver.

Lecturas recomendadas

B. F. Skinner y su *Technology of Teaching* siguen representando uno de los principales esfuerzos por establecer la teoría educativa como una ciencia natural aplicada. Los capítulos 1 a 3 de la obra de D. J. O'Connor *An Introduction to the Philosophy of Education* ofrecen la interpretación positivista de la filosofía, mientras que los capítulos 4 y 5 del mismo libro, junto con su artículo «The Nature and scope of educational theory», constituyen la racionalización filosófica más fuerte del enfoque cientificista de la teoría educativa.

La mejor revisión crítica del positivismo, en muchos sentidos, se halla en Kolakowski, *Positivist Philosophy*. Un buen examen crítico del planteamiento positivista de las ciencias sociales se encuentra en los capítulos 1 y 2 de *Social Theory and Political Practice,* de Brian Fay, así como en la segunda parte de *The Restructuring of Social and Political Theory*, de R. J. Bernstein.

Los críticos más influyentes del enfoque positivista de las ciencias son Popper, en *Conjectures and Refutations*, Feyerabend, en *Against Method: Outlines of an Anarchist Theory of Knowledge,* y Kuhn, en *The Structure of Scientific Revolutions.* Para un buen resumen de las ideas de todos estos autores, véase Max Charlesworth, *Science, Non-Science and Pseudo-Science.*

Las argumentaciones filosóficas detalladas acerca de cómo las distinciones medios-fines y hechos-valores son inadecuadas en teoría educativa pueden consultarse en R. S. Peters, «Must and educator have an aim?», y Hugh Sockett, «Curriculum planning: taking a means to an end», ambos recogidos en *The Philosophy of Education,* recopilación de R. S. Peters.

Notas

1. K. Lovell y K. S. Lawson, *Understanding Research in Education,* University of London Press, Londres 1970, p. 24.
2. R. M. W. Travers, *An Introduction to Educational Research,* Macmillan, Londres 1969, p. 16.
3. D. Ary y otros, *Introduction to Research in Education,* Holt, Rinehart and Winston 1972, p. 21.
4. D. J. O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1957, p. 76.
5. L. A. Reid, *Philosophy and Education*, Heinemann, Londres 1962, p. 4.
6. J. Adams, *Educational Theories,* Ernest Benn, Londres 1928, p. 32.
7. Para un ejemplo de uno de los libros de texto de este tipo más ampliamente usados véase R. R. Rusk, *Doctrines of the Great Educators*, St. Martin's Press, Nueva York 1979.
8. A. J. Ayer, *Language, Truth and Logic,* Dover Publications, Nueva York

1946. (Edición española, *Lenguaje, verdad y lógica,* Martínez Roca, Barcelona 1977.)

9. *Ibid,* p. 78.
10. P. H. HIRST, *Knowledge and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1974, pp. 1-2.
11. G. M. JONICICH, recopilador, *Psychology and the Science of Education: Selected Writings of Edward L. Thorndike,* Teachers College Columbia University Press, Nueva York 1962, p. 63.
12. Citado en L. J. CRONBACH y P. SUPPES, *Research for Tomorrow's School,* Macmillan, Londres 1969.
13. B. F. SKINNER, *The Technology of Teaching,* Prentice Hall, Nueva York 1968, p. 59.
14. *Ibid.*, p. 19.
15. *Ibid.*, pp. 65-66.
16. Véase por ejemplo O. BANKS, *The Sociology of Education*, Schoken Books, Nueva York 1976.
17. R. CARNAP, *The Logical Structure of the World,* traducción de R. A. George, University of California Press 1967, p. ix.
18. A. GIDDENS, *Positivism and Sociology*, Heinemann, Londres 1974, p.i.
19. L. KOLAKOWSKI, *Positivist Philosphy,* Penguin, Harmondsworth (Middlesex) 1972, pp. 11-12.
20. D. J. O'CONNOR, «The nature and scope of educational theory», en G. LANGFORD y D. J. O'CONNOR, recopiladores, *New Essays in the Philosphy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1973, p. 64.
21. Véase J. S. MILL, *Collected Works,* University of Toronto Press, Toronto 1963; E. NAGEL, *The Structure of Science*, Harcourt Brace Jovanovich, Londres 1961; C. G. HEMPEL, *Philosophy of Natural Science*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (Nueva Jersey) 1966.
22. NAGEL, *op. cit.* (nota 21).
23. D. G. HEMPEL y P. OPPENHEIM, «The logic of explanation», *Philosophy of Science,* vol. 15, núm. 2, abril 1948, pp. 135-174.
24. *Ibid.*
25. TRAVERS, *op. cit.* (nota 2), p. 16.
26. O'CONNOR, *op. cit.* (nota 4), p. 5.
27. O'CONNOR, *op. cit.* (nota 20), p. 48.
28. O'CONNOR, *op. cit.* (nota 4), p. 48.
29. O'CONNOR, *op. cit.* (nota 20), p. 63.
30. O'CONNOR, *op. cit.* (nota 4), p. 54.
31. Véase K. R. POPPER, *Conjectures and Refutations,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1963; P. K. FEYERABEND, *Against Method,* New Left Books, Londres 1975; N. R. HANSON, *Patterns of Discovery*, Cambridge University Press, Cambridge 1958.
32. Véase en particular H. SOCKETT, «Curriculum planning: taking a means to an end», en R. S. PETERS, recopilador, *The Philosophy of Education,* Oxford University Press, Londres 1973, pp. 150-160.
33. R. S. PETERS, «Education as initiation», en R. D. ARCHAMBAULT, *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1973, p. 92.
34. La expresión «práctica educativa» adquiere un sentido especial en este tipo de definición. Desde el punto de vista de estos investigadores, lo «práctico» es

algo ubicuo, amplio y general, una especie de «fenómeno» como la «presión atmosférica». Esta visión abstracta y descontextualizada de «lo práctico» sirve para conducirlo a su estudio mediante métodos «científicos». Tal utilización del término *práctica* hace desaparecer por completo las connotaciones y relaciones aristotélicas que identifican práctica y *praxis*: acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares.

3

El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas

1. Introducción

El hilo discursivo del enfoque positivista de la teoría y la investigación educativas descansaba en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones educacionales, y que sólo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científica. Ante el fuego cruzado de críticas que han atraído ambos postulados, va cundiendo la idea de que la investigación educativa basada en principios positivistas no se corresponde, en realidad, con la imagen de actividad no ideológica que alguna vez se le supuso. Como consecuencia, se han puesto en tela de juicio los planteamientos positivistas de la investigación educativa, y se han buscado nuevas epistemologías. En época más reciente, la psicología de la educación, la teoría curricular y la administración educativa han explorado las posibilidades ofrecidas por otras metodologías de investigación, con miras a estructurar sus actividades por vías más apropiadas.

La zona de exploración más frecuentada ha sido, con mucho, la de las metodologías que derivan de la tradición «interpretativa» de los estudios sociales, que procuran sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. El presente capítulo se propone, en primer lugar, describir cómo emergió en la sociología de la educación un planteamiento «interpretativo» fundado en la fenomenología social. Lo segundo, situar dicho desarrollo sobre el trasfondo de una discusión general del enfoque interpretativo de las ciencias sociales. Lo tercero, examinar la visión interpretativa de la relación entre la teoría educativa y la práctica educativa. El capítulo concluye con una valoración crítica de los puntos fuertes y débiles de este planteamiento de la teoría educativa y una breve discusión del enfoque pedagógico que el mismo sustenta.

2. La sociología de la educación, del funcionalismo a la fenomenología

Hasta 1970 poco más o menos reinó una coincidencia general en cuanto a que el «funcionalismo» suministraba el marco de referencia idóneo para el estudio sociológico de la educación. Como se ha observado en el capítulo anterior, los rasgos positivistas de este tipo de teoría educativa se evidencian en su visión de la realidad social como mecanismo autorregulado, así como en su preocupación por facilitar explicaciones exentas de juicios de valor. La orientación positivista se transparenta asimismo en la imagen funcionalista del comportamiento humano como determinado por leyes impersonales que funcionan lejos del control del individuo.

En parte debido a ese positivismo incorporado, el consenso en cuanto al valor del funcionalismo se rompió, y la sociología de la educación enfiló una «nueva dirección» que adoptaba una postura radicalmente distinta. El manifiesto principal de este nuevo enfoque fue *Knowledge and Control*, recopilado por Michael F. D. Young y publicado en 1971.[1] Lo que confería unidad a la mayor parte de los trabajos de este libro era la confesión del invariable fracaso del funcionalismo en cuanto a poner en tela juicio los supuestos positivistas en que se basaban la mayor parte de las investigaciones de sociología de la educación. Para superar esa deficiencia, la «nueva dirección» de la sociología de la educación afirmaba su preferencia hacia el planteamiento «intepretativo», derivado en lo esencial de la fenomenología social de Alfred Schutz[2] y de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman.[3] Esta «nueva sociología» aducía que la sociedad no es un «sistema independiente» mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquélla sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una *estructura intrínsecamente significativa,* constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. El carácter «objetivo» de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. La sociedad sólo es «real» y «objetiva» en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida.

De esto se deduce que considerar el orden social como un rasgo determinado de la sociedad no sólo propone una «reificación» ilegítima (tratar los patrones percibidos como realidades objetivas), sino que además fracasa en la explicación de cómo se ha producido dicho orden y cómo el mismo se reafirma continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales. La investigación sociológica, por consiguiente, debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden so-

cial, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden. Dentro del campo de la educación, en consecuencia, la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a «darse por supuesta» una realidad social dada. En particular convendría centrar la atención en conferir la categoría de «problemático» a «lo que cuenta como conocimiento», ya que ello facilitaría la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas.

De este tipo de investigación «interpretativa» tenemos en el terreno de la educación el clásico estudio de Keddie sobre las maneras en que «el conocimiento de la clase» se define y organiza en las escuelas.[4] El objeto de la investigación de Keddie era examinar lo que los maestros «saben» de sus alumnos, y cómo se relaciona ese «saber» con la organización del saber curricular en la clase. En efecto, al considerar el «conocimiento» y la «aptitud» como conceptos organizadores socialmente constituidos, Keddie trataba de demostrar cómo son empleados tanto para la interpretación del comportamiento de los alumnos como para la organización del saber que se les transmite.

Otro ejemplo de planteamiento «interpretativo» del estudio de la educación es la ejemplar investigación de Cicourel y Kitsuse sobre las prácticas organizativas de las escuelas.[5] En las investigaciones educativas de tipo más tradicional, la «organización escolar» suele considerarse como una estructura formal, con reglas que rigen las actividades de los miembros y objetivos hacia los que se dirigen dichas actividades. Cicourel y Kitsuse, sin embargo, no consideran la organización como una «cosa real», sino que se plantean la pregunta de por qué se perciben así las organizaciones. Una vez se abandona la creencia en la «realidad objetiva» de las organizaciones formales, afirman, las reglas de organización que operan en las escuelas pueden considerarse como resultado de su afirmación continua en las prácticas cotidianas de toma de decisiones de los enseñantes y administradores.

Rasgos comunes de los trabajos de Keddie, Cicourel y Kitsuse son la negativa a aceptar como hecho consumado el carácter ordenado del uso de las instituciones y una perspectiva investigadora orientada a explorar cómo se produce y se mantiene ese orden. Ninguno de estos estudios emplea metodologías que meramente impongan el orden o consideren las interpretaciones de los enseñantes como ilustraciones de una realidad dada, a la que pudiese encaminarse ingenuamente la indagación investigadora. Ambos se preocupan de demostrar cómo las explicaciones de los docentes acerca de lo que ellos hacen crean una «realidad» que asume las apariencias de «objetividad», pero que puede ser investigada explorando las actividades sociales a través de las cuales se produce. De este modo, ambos operan con una concepción de la realidad social que asume la postura «interpretativa» de que dicha realidad puede ser entendida si se

entienden los sognificados objetivos de los individuos. En el siguiente apartado pasamos a contemplar las características generales de este enfoque.

3. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales

Una de las controversias más importantes de la historia del pensamiento social ha sido la referente a la relación entre la manera en que las personas perciben sus propias acciones y la finalidad de las ciencias sociales.[6] Los partidarios de que las ciencias sociales adoptasen los objetivos y los métodos de las ciencias naturales mantenían que esa especie de entendimiento consuetudinario sólo constituye un mero punto de partida en la búsqueda de hipótesis comprobables y de leyes generales. Otros, en cambio, objetaron que, dado que la vida social es el producto de esos entendimientos cotidianos, las ciencias sociales deberían apuntar a una «interpretación» y no a una explicación científica.

Este enfoque «interpretativo» de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición, ya que fue elaborado, en primer lugar, por los teólogos protestantes del siglo XVII, que deseaban desarrollar un método para demostrar cómo el sentido de la Biblia podía entenderse directamente con la lectura del texto..., sin mediar ninguna interpretación eclesiástica. El método técnico que se desarrolló para este sistema de interpretación de significados recibió el nombre de «hermenéutica». Durante el siglo XVIII fue utilizado para interpretar no sólo los textos bíblicos, sino también la literatura, las obras de arte y la música. La jurisprudencia y la filología también adoptaron el método hermenéutico, y durante el siglo XIX el «entendimiento interpretativo» fue el concepto central de una gran discusión metodológica entre historiadores de habla alemana sobre la naturaleza de la historia. No fue, sin embargo, hasta finales del siglo XIX y principios del XX (período durante el cual el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en Gran Bretaña y en todas partes) cuando una serie de teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa.

Hasta hace bien poco, la reflexión teorética y metodológica sobre el papel del «entendimiento interpretativo» en las ciencias sociales permaneció reducida a Alemania. Sin embargo, y a consecuencia de las críticas cada vez más frecuentes que concitaban las concepciones positivistas del conocimiento en los países de habla inglesa, la alternativa «interpretativa» empezó a ganar partidarios en éstos. Como se ha observado en el capítulo anterior, el funcionalismo empezó a ser duramente criticado durante el período de 1960-1980 como modelo para la investigación sociológica, y reemplazado por modelos inspirados en la «tradición inter-

pretativa».[7] De manera similar, los modelos conductistas de la investigación y la evaluación curricular cedieron ante las perspectivas «iluminativas», en las que asumía un papel central la interpretación.[8] Por otra parte, los desarrollos recientes de la filosofía analítica neowittgensteiniana han generado interpretaciones de la acción, el lenguaje y la vida social que no sólo minan la interpretación positivista sino que además proporcionan respaldo lógico al enfoque interpreativo de cómo deben explicarse y entenderse los fenómenos sociales.[9]

La noción de «ciencia social interpretativa» es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. Puede explicarse asimismo a partir de una variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de la sociología según Max Weber:

> La sociología [...] es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. [...] En «acción» se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.[10]

Es fácil identificar los elementos clave de la definición de Weber. La ciencia social, según afirma, se ocupa del «entendimiento interpretativo» de la acción social, y la característica más notable de la acción es su «significado subjetivo». Pero ¿a qué viene hablar de «significados subjetivos» y por qué es tan imporante el «entendimiento interpretativo» para las ciencias sociales?

La noción de «significado subjetivo» va estrechamente unida a la distinción entre acción humana y conducta humana, refiriéndose esta última al movimiento físico aparente. La importancia de esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos sólo se hace inteligible cuando se le impone alguna categoría interpretativa. Decir por ejemplo que «el metal se dilata al calentarlo» refleja el modo en que se le atribuye un sentido al comportamiento de los metales calientes, por medio de las explicaciones causales del científico. Pero no se afirma nada sobre la manera en que los metales interpretan su propio comportamiento.

El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en

inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual.[11] Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación, por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta. Es por este motivo que un tipo de comportamiento observable puede constituir toda una serie de acciones. A. J. Ayer ha demostrado este punto con el ejemplo de cómo el acto de levantar una copa de vino y bebérsela puede ser:

> [...] una falta de moderación, una expresión de cortesía, una manifestación de lealtad, un gesto de desesperación, un intento de suicidio, una comunicación religiosa (...).[12]

Por eso las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el «significado subjetivo» que la acción tiene para el autor.

Otro modo de explicarlo sería decir que todas las descripciones de acciones han de contener un elemento interpretativo. Describir a alguien que enseña, por ejemplo, no se reduce simplemente a describir su comportamiento observable. Lo que se observa puede ser alguien que amasa un pastel, que hace la vertical, que lee un libro, que toca el piano o que habla con un niño. Para que cualquiera de estos comportamientos pueda ser interpretado como enseñanza, se necesita una identificación de los «significados subjetivos» particulares en razón de los cuales entienden lo que hacen quienes llevan a cabo esas acciones. Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social «interpretativa» consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica bastante más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Requiere también que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones. Las acciones no pueden ser privadas; la mera identificación de una acción como perteneciente a tal o cual especie implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueda decirse de dos acciones que son lo mismo. Tales reglas son necesariamente públicas; si no lo fueran, sería imposible distinguir entre la interpretación correcta de una acción y una interpretación equivocada. Y de esta característica «pública» de las reglas de interpretación se desprende que una acción sólo puede ser identificada correctamente cuando corresponde a alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta. Por tanto, al describir a alguien diciendo que «enseña» apelamos implí-

citamente a un trasfondo de reglas, operativo en una sociedad determinada, que especifican lo que ha de entenderse por enseñar. En realidad, éstas constituyen la misma posiblidad de enseñar propiamente dicha.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la «realidad». En este sentido, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las «formas de vida» en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social «interpretativa» es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones que observemos.

Si se consideran de esta manera las acciones humanas, es claro que cualquier intento de explicarlas del mismo modo que las ciencias naturales explican el comportamiento de los objetos naturales priva a aquéllas de sus significados propios, que reemplaza por las interpretaciones causales del tipo que demanda el concepto positivista de explicación. Cuando esto ocurre, las acciones significativas se reducen a patrones de conducta que, como la dilatación de los metales, se suponen determinados por fuerzas externas y pueden reducirse a la explicación científica convencional. La acción queda desprovista de su sentido y halla su lugar en un cálculo de movimientos que sólo tienen el sentido ilícito que les dan los significados y valoraciones que el científico positivista trata en vano de extirpar de sus teorías. Si se quiere evitar esto, si los intentos de comprender los fenómenos humanos y sociales han de tomarse en serio, es preciso admitir que las ciencias sociales versan sobre una materia temática totalmente diferente de la de las ciencias naturales, y que los métodos y la forma de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos.

Históricamente, el tipo de métodos y de explicaciones que se ocupan de ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de la acción social está dado por los métodos y las explicaciones del *verstehen.*[13] En el intento de descubrir los significados de la acción, las explicaciones del *verstehen* no contemplan las intenciones, los propósitos y los motivos como eventos mentales «internos» que causan de alguna manera el comportamiento físico aparente. Se admite que las «intenciones» y los «motivos» aluden, no a un género de procesos mentales ocultos, sino a aquello que permite que las acciones observadas sean descritas como acciones de un tipo determinado. Las intenciones y los motivos no están «detrás» de las acciones funcionando como «causa» mental, invisible, de las mismas, sino que se relacionan intrínsecamente con las acciones como parte de su definición y significado. Por esta razón, las explicaciones del *verstehen* no

dependen de una especie de empatía intuitiva misteriosa que permita al científico social, no se sabe cómo, colocarse en la mente de las personas a quienes observa, sino que son explicaciones que procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren. Con esto, las explicaciones del *verstehen* apuntan a explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran la manera en que se hacen inteligibles las acciones, las experiencias y los modos de vida de aquellos a quienes observa el científico social. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

4. Lo teórico y lo práctico

Al igual que su particular visión de cómo la teoría orienta la práctica es una de las características definitorias de toda concepción positivista del conocimiento, también el modelo «interpretativo» incorpora postulados sobre la relación teoría-práctica en su enfoque de lo que constituye la interpretación teórica válida de la acción humana y de la vida social. El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas;[14] ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y por tanto les «ilustrará» e «iluminará» sobre el significado de sus acciones. Al dar así transparencia a las acciones de los individuos en cuestión, la ciencia social interpretativa crea de dos formas la posibilidad de un cambio práctico. En primer lugar sirve para reducir los problemas de comunicación entre aquellos cuyas acciones se interpretan y aquellos que han tenido acceso a la exposición interpretativa, ya que, al demostrar lo que ocurre en una situación determinada, al revelar de qué modo los protagonistas de dicha situación extraen sentido de lo que hacen, la exposición interpretativa facilita el diálogo y la comunicación entre las partes interesadas.

En segundo lugar, la teoría social interpretativa logra influir en la práctica, al afectar a las maneras en que los practicantes individuales se entienden a sí mismos y a su situación, porque el enfoque interpretativo, en su intento de alcanzar el sentido de las vidas y actos de los individuos, quizás utilice conceptos y entendimientos diferentes de los que los individuos mismos emplearían, de tal modo que puede ser que proponga a dichos individuos otras maneras diferentes de interpretar sus propias ac-

ciones y definir su «realidad». Ahora bien, ofrecer nuevos conceptos a los individuos es algo más que brindarles una nueva manera de pensar; la oferta se extiende a la posibilidad de adquirir más conciencia de los patrones básicos de pensamiento en función de los cuales sus propios actos adquieren sentido para ellos. La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla.

Ahora bien, este planteamiento de la relación entre lo teórico y lo práctico no viene mecánicamente ligado a la noción de teoría interpretativa. Pues, así como las concepciones positivistas de explicación y predicción implican que lo teórico se relaciona con lo práctico por medio de un proceso de control técnico, así el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teorético que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente. Para muchos investigadores interpretativos, esta condición es suficiente; consideran que su tarea queda completa cuando su interpretación satisface los criterios de evaluación sentados por ellos mismos y los de la comunidad crítica de los colegas científicos. Pero en realidad puede exigirse una prueba más severa, bien sea concretamente o como principio general: para ser juzgada válida, la explicación interpretativa debe pasar también la prueba de la confirmación de los participantes. Los investigadores dispuestos a superar esa prueba más exigente aducen que una explicación interpretativa debe ser reconocida como una explicación probablemente verdadera de lo que pasa por aquellos mismos cuyas actividades describe. En otras palabras, sólo cuando los teóricos y aquellos cuyas acciones observan los primeros estén de acuerdo en que una determinada interpretación teórica de dichas acciones es «correcta» cabrá admitir que la teoría posee alguna validez. Toda pretensión de éxito en cuanto a haber descubierto los fines y las intenciones de esos individuos, o las reglas sociales que fundamentan el sentido de la interacción entre ellos, o los supuestos tácitos inherentes a ciertas situaciones, requiere siempre que aquellos que actúan en dichas situaciones admitan que pueden reconocer la situación según está siendo descrita. Esos propósitos, intenciones, significados y supuestos *son de ellos,* y sólo ellos mismos pueden determinar si la interpretación teórica ha dado cuenta correctamente de tales propósitos, intenciones, significados y supuestos.

Puesto que ese tipo de «negociación» entre observador y observados es un requisito previo indispensable para juzgar verdadera la interpretación, se deduce que la validez de una teoría se define parcialmente por su capacidad de mantener una relación intrínseca y una compatibilidad con la manera en que el agente se aprehende a sí mismo. Esto no significa que

la explicación de lo que está pasando según el propio agente y la versión «interpretativa» hayan de ser idénticas, ni que la una sea superior a la otra en ningún sentido. Sencillamente significa que es preciso que la explicación interpretativa pueda ser comunicada al agente y se corresponda con la versión de éste. Y esto implica que la teoría interpretativa no reinterprete las acciones y las experiencias de los individuos ateniéndose sólo a sus propias finalidades y en función de sus marcos conceptuales propios, sino que proporcione una comprensión y un conocimiento más profundos, extensos y sistematizados de las interpretaciones del propio agente en relación con lo que éste hace. La relación de los criterios de verificación de este tipo de conocimiento teórico con la explicación cotidiana del agente es lo que constituye la base del enfoque «interpretativo» de la relación entre la teoría y la práctica.

5. El planteamiento interpretativo y «lo práctico»

Vistas desde la perspectiva del investigador interpretativo, el sentido de las acciones depende del entendimiento, el propósito y la intención del agente y de cómo interpreta éste el significado del contexto de la acción. El enfoque interpretativo de las ciencias sociales intenta descubrir esos sentidos y significados. A quienes desean obrar de manera más informada e ilustrada, con sabiduría y prudencia, las explicaciones interpretativas les ofrecen la oportunidad de mirar más hondo, más allá de la superficie de la vida social y de los asuntos humanos. Desde la perspectiva del agente social que quiere obrar más racional y auténticamente, los enfoques interpretativos proporcionan oportunidades para generalizar entendimientos y ampliar el alcance y la precisión del lenguaje utilizado en la descripción de la acción, lo que supone, al mismo tiempo, ampliar la capacidad de comunicar acerca de la acción: orientar la acción y coordinarla con las acciones correctas de otros.

Ha renacido el interés hacia ese tipo de pensamiento que informa la acción desde la perspectiva del agente: de esta especie es la obra de Schwab sobre «lo práctico» y «la deliberación práctica».[15] La deliberación práctica es lo que se necesita cuando se consideran diferentes opciones de acción posibles en una situación determinada y cuando importa decidir cuál de las posibles líneas de acción expresa más plenamente los propósitos y los compromisos del agente, dadas las circunstancias actuales y sus limitaciones (entre las que podríamos contar las percepciones y la deliberación de otros agentes). La deliberación práctica encuentra sus raíces en la disposición, por parte del agente, a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia (es decir, la disposición llamada *phronesis* por Aristóteles, que se expresa a sí misma en la *praxis*). Al individuo educado, podemos añadir, le interesa este tipo de acción comprometida e informada, y sólo éste, ya que vive orientado a obrar bien.

Tal persona interpretará el mundo reflexivamente, y será consciente de la clase de valores con los que está comprometida, así como de los valores que comprometen a otros y de los propugnados por la cultura contemporánea. Esa persona escribirá o no explicaciones interpretativas de la vida social, pero eso importa poco en relación con lo que discutimos aquí. Lo importante es que dicha persona perfeccionaría sus informaciones acudiendo a las explicaciones de la vida social que ofreciese una ciencia social interpretativa desarrollada.

La ciencia social interpretativa, históricamente, pretende servir a tales lectores. Quiere educar: profundizar las intuiciones y vitalizar el compromiso. Su misión es transformar las conciencias, diferenciar los modos de aprehensión e iluminar la acción. Espera una acogida crítica (esto es, no cae en la pretensión simplista de que sus verdades se unifiquen en teorías exclusivas que encaucen la acción con arreglo a unas líneas predeterminadas), y quiere contribuir a la vida social educando las conciencias de los agentes individuales. Desde este punto de vista, la ciencia interpretativa puede alimentar la deliberación práctica y de este modo, si se reconoce su significación, influir en la acción por vía indirecta, esto es, a través de la mediación de la reflexión crítica de los agentes individuales.

Este planteamiento de las relaciones entre lo teórico y lo práctico según la ciencia social interpretativa no se entiende como un camino de sentido único, de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica, sino que el intercambio es bidireccional: la deliberación práctica está informada, no sólo por las ideas, sino también por las exigencias prácticas de cada situación; el juicio crítico y la mediación del criterio del agente son siempre indispensables. Para la ciencia social interpretativa, cada situación práctica ofrece una nueva experiencia que aportar al capital de sabiduría práctica del agente; al mismo tiempo, supone un nuevo reto a la expresión del compromiso para con el bien. Estos comentarios pueden servir para trazar el contraste entre el enfoque técnico de la relación teoría-práctica de la ciencia social positivista y el planteamiento práctico de la ciencia social interpretativa. Es claro que el uno y el otro contemplan de manera diferente el papel y las funciones de la ciencia social frente a la vida social y los agentes sociales. También es evidente que plantean supuestos distintos en cuanto a la naturaleza del mundo social del cual forman parte. El uno quiere situarse por encima del mundo social y asumir un papel de ingeniería social; el otro se ve a sí mismo en el interior de la vida social y tan incapaz de trascenderla como de dirigirla. La ciencia social interpretativa no tiene otra finalidad que la ilustración y, a través de ésta, la racionalidad, entendida en un sentido crítico, moral y reflexivo.

6. Críticas a la ciencia social interpretativa

En líneas generales, las críticas al enfoque interpretativo de la ciencia social pueden dividirse en dos tipos. De un lado están las objeciones de

inspiración positivista, que atacan los fundamentos esenciales de la ciencia interpretativa y se presentan generalmente en forma de valoraciones basadas en los cánones positivistas de racionalidad. Entre otras cosas, apuntan a la incapacidad del planteamiento interpretativo para producir generalizaciones de amplio alcance o para suministrar normas «objetivas» y aplicables a la verificación o la refutación de las explicaciones teóricas.[16]

Del otro lado tenemos las críticas que aceptan que las actividades sociales deben ser entendidas en función de sus significados y que éstos derivan de reglas incorporadas en un contexto social. Al mismo tiempo, esas críticas sostienen que la tarea de establecer las interpretaciones correctas de las intenciones y los significados de la acción social no agota los propósitos de las ciencias sociales. En otras palabras, entienden que es innecesariamente restrictivo que las ciencias sociales se limiten a descubrir las «definiciones de la situación» formuladas por los propios agentes y la asimilación subsiguiente entre la aprehensión científica y la corriente cotidiana. Las críticas de ese tenor asumen muchas formas, pero en un sentido general reflejan la creencia de que el planteamiento interpretativo, al distinguir entre la «comprensión» como meta de la ciencia social interpretativa y la «explicación» como objetivo de las ciencias naturales, y al negar que las explicaciones científicas tengan ningún lugar en la investigación de los fenómenos sociales, excluye por consiguiente de la indagación científico-social la explicación de ciertos rasgos de la realidad social que son de máxima importancia. Se aduce, en particular, que el modelo interpretativo omite cuestionar los orígenes, las causas y los resultados de que los agentes adopten unas interpretaciones determinadas de sus actos así como de la vida social, y que descuida los problemas cruciales del conflicto social y el cambio social. Y entienden que estos defectos implican una seria imperfección del planteamiento interpretativo de la relación entre lo teórico y lo práctico.

Por cuanto subraya la manera en que se construye la realidad social a partir de una pluralidad de «significados subjetivos», el enfoque interpretativo no puede dejar de omitir las cuestiones referentes a las relaciones entre las interpretaciones y los actos del individuo, por una parte, y los factores y las circunstancias externas, por otra. Ahora bien, aunque tal vez sea cierto que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos, ocurre también que la gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abren a los individuos está limitada por la sociedad concreta en la que viven. O sea que la realidad social no es, sencillamente, algo estructurado y sostenido por las interpretaciones de los individuos, sino que a su vez determina el tipo de interpretaciones de la realidad apropiadas para un grupo concreto. La estructura social, además de ser el *producto* de los significados y actos individuales, a su vez *produce* significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que

razonablemente los individuos pueden realizar. Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen. Al ocuparse de tal tarea, es posible que las investigaciones quieran descubrir por qué actúan de cierta manera los individuos, fijándose en cómo ciertos tipos de estructura social constriñen a determinados grupos sociales, de tal manera que limitan la gama de las acciones al alcance de los mismos. Tal indagación, como versaría sobre las condiciones previas de disponibilidad de las interpretaciones particulares de la realidad, no sería interpretativa en sí misma. Por el contrario, esta forma de indagación intentaría revelar las causas históricas y sociales de los actos siguiendo caminos que están vedados a la explicación interpretativa. Y se argumenta que dicha indagación no sólo sería legítima, sino un correctivo necesario frente a la pasividad de una ciencia social limitada a suministrar explicaciones interpretativas de las acciones y los significados sociales.

Contra el planteamiento interpretativo se dirige una segunda línea de críticas, éstas relacionadas con las consecuencias no deliberadas de las acciones sociales. Pues, si bien es claro que todas las acciones se emprenden con ciertas intenciones y propósitos, también lo es que presenten ramificaciones no intencionadas, de las que no tenían ninguna conciencia los individuos implicados. Por otra parte, y en la medida en que tales consecuencias no deliberadas se hallen alejadas de las intenciones que gobernaron los actos originarios, es posible que los agentes individuales ni siquiera se den cuenta de los resultados de lo que hicieron, y por supuesto no se hallarán en condiciones de controlarlos. Por tanto, no hallaremos la explicación de estos resultados si no tenemos otra referencia que las intenciones de aquellos agentes.

Ahora bien, algunas de esas consecuencias no deliberadas son «funcionales», en el sentido de que sirven para mantener ciertos aspectos del sistema social más amplio, por cuanto refuerzan las acciones y las interpretaciones de otros grupos sociales. Cuando investigue esa posibilidad, la ciencia social tendrá que construir planteamientos teóricos que intenten explicar por qué subsiste tal o cual actividad social institucionalizada, pero no revelando los propósitos a los que creen obedecer los agentes reales, sino más bien demostrando cómo los resultados no deliberados de estas actividades contribuyen a la continuidad y la estabilidad del sistema social que los produce y perpetúa. Y tales explicaciones serán muy distintas de las que podría permitir un planteamiento interpretativo.

Una tercera objeción se fija en la insistencia del enfoque interpretativo en cuanto a la inadmisibilidad de toda explicación de la acción social que no sea compatible con la que se dan los propios agentes, ya que, si aceptamos esto, quedarán sin explicar todas aquellas situaciones en que sea ilusoria o engañosa la percepción que tienen las personas acerca de lo que están haciendo. Es obvio que las maneras en que la gente caracteriza

sus actos pueden no ir en consonancia con lo que hacen en realidad, de tal modo que sus percepciones y explicaciones no pasarían de ser racionalizaciones que confunden la verdadera naturaleza de su situación y ocultan la realidad en alguna medida importante. Las explicaciones de cómo y por qué ocurre esto asumirán, tal vez, la forma de un planteamiento teórico que demuestre cómo la comprensión individual puede estar condicionada por «conciencias equívocas» y cómo los protagonistas de la realidad social están atados a concepciones irracionales y distorsionadas de la misma por obra de determinados mecanismos sociales. También podrían tratar de revelar, en el plano socioestructural, el carácter ideológico de la vida del grupo, demostrando de qué modo los procesos sociales, como el lenguaje y otros de producción y reproducción cultural, configuran nuestra experiencia del mundo social de maneras concretas y obedeciendo a finalidades específicas.

Este tipo de explicación no sólo niega la validez de la explicación que el individuo se da a sí mismo acerca de sus acciones, sino que además ofrece explicaciones alternativas que, si se consigue que resulten inteligibles y aceptables para los individuos a quienes afectan, evitarían que obrasen como lo hacen. Sin embargo, las explicaciones materializadas en el lenguaje de la conciencia equívoca y de la ideología son, por definición, inaccesibles para los individuos a quienes se aplican, y en realidad sólo son posibles siempre y cuando dichos individuos no sean capaces de interpretar sus acciones de esta manera, ya que cuando uno percibe las acciones de otros como condicionadas por una conciencia equívoca o una ideología, en realidad está atribuyendo a tales acciones una trascendencia y un sentido completamente distintos. Pero en tal caso esas explicaciones quedan necesariamente desconectadas de las propias interpretaciones del individuo y, por tanto, son inaceptables desde la perspectiva del planteamiento «interpretativo». Por cuanto este planteamiento atribuye importancia decisiva a la «inteligibilidad» de las acciones y los significados *propios* del individuo, no propone ninguna manera de examinar el carácter ideológico que puedan tener esas acciones y esos significados ni los propósitos a los que sirven en la vida social. Para penetrar esa resistencia a las explicaciones ideológicas, la ciencia social interpretativa tendría que suministrarnos un modo de indagación que permitiese reconsiderar y revisar críticamente esas autointerpretaciones individuales.

Si hay algo de cierto en la afirmación de que el enfoque interpretativo fracasa en el intento de explicar las relaciones entre las interpretaciones de la realidad que se dan las personas y las condiciones sociales bajo las cuales se producen dichas interpretaciones, entonces también ha de ser inadecuada su explicación de las relaciones entre la teoría y la práctica. Ya que las teorías interpretativas pretenden que al clarificar los sentidos que los individuos atribuyen a sus acciones se superan los problemas de comunicación entre los diferentes grupos sociales y, por consiguiente, se ayuda a la gente a cambiar lo que opinan de lo que hacen ellos mismos u

otros grupos sociales. Pero esto equivale a proponer que basta presentar una explicación interpretativa, en la que se revele la posibilidad de definiciones y concepciones alternativas, para que los individuos, como si estuvieran esperándola, se vean inducidos a reinterpretar su situación y a modificar sus actos. Lo cual viene a ignorar la realidad de que los cambios conceptuales no se producen sencillamente porque una interpretación sea más racional o más correcta que otra. Las ideas y las creencias del individuo no son únicamente un conjunto de juicios «verdadero o falso» que se hayan adoptado sobre la base de consideraciones puramente racionales. Es más cierto que se hallan íntimamente relacionadas con el estilo de vida de ese individuo, que en esta conexión recibe ideas y creencias del género que más concuerda con su manera de vivir. Y precisamente porque la identidad individual se halla tan estrechamente relacionada con los valores, las creencias y las actitudes inherentes a la mentalidad del grupo social al que pertenece la persona, es inevitable que ésta se resista a cualquier interpretación alternativa de lo que hace. Lejos de modificar las concepciones individuales acerca de sí mismo o de los demás, toda interpretación nueva será percibida emocionalmente como una amenaza contra el concepto que el individuo tiene de sí mismo, y rechazada por «irreal», «ridícula» o «irrelevante». Y la teoría interpretativa, al no haber tenido en cuenta la cuestión de por qué alguien podría oponerse a la posibilidad de un cambio alcanzado por este medio, verá cómo no se producen los efectos prácticos que ella anunciaba.

El enfoque interpretativo de la relación teoría-práctica carece de solidez, por tanto, dado que incorpora supuestos conservadores acerca de la relación entre conflicto social y cambio social, porque tiende a postular que los conflictos sociales resultan siempre de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros, equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está predispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente.

Pero no todos los conflictos y ansiedades que experimentan las personas proceden de sus malentendidos en relación con la práctica propia o ajena. Es posible que las creencias «erróneas» que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales y de unas tensiones endémicas a la práctica misma: que lo irracional e incoherente no sea tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo como esa misma realidad social. Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie *lo que piensa*

acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente *lo que hace*. De aquí que, si bien las teorías interpretativas pueden ser capaces de transformar la conciencia de la realidad social, posiblemente no suscitarán ningún interés directo por la elaboración de métodos para un examen crucial de la realidad social propiamente dicha. Y en efecto, por lo que concierne a la búsqueda de teorías que incorporen normas para valorar críticamente el orden social existente, en tanto que mal encaminado, el enfoque interpretativo suele mostrar una cierta indiferencia frente a la necesidad de que la teoría social critique el *statu quo*.

7. Conclusión

La investigación educacional interpretativa, por cuanto subraya cómo las interpretaciones subjetivas de los practicantes de la educación son constitutivas de las realidades de la educación, pone en tela de juicio el supuesto positivista de una realidad objetiva que pueda ser interpretada mediante explicaciones causales y leyes universales. Al revelar así las limitaciones del positivismo, ha minado el dogmatismo de los comprometidos con el planteamiento científico-naturalista de la investigación educativa.

Pese a sus diferencias, sin embargo, el planteamiento «interpretativo» y el positivista responden a una concepción similar de lo que es el investigador educativo y de la relación entre éste y el acto de la investigación. En ambos enfoques, el investigador permanece ajeno a la situación investigada, y adopta una postura desinteresada que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan y cambiarlas. Así que, pese a su insistencia en que las realidades de la educación no son algo objetivamente dado, sino que se estructuran subjetivamente, el planteamiento interpretativo, lo mismo que el positivismo, persigue la finalidad metodológica común de describir la realidad social de una manera neutral y distante.

En la historia es bastante reciente esa imagen del teorizador como alguien que debe dejar de lado todas sus valoraciones personales y suprimir cualquier interés hacia los propósitos y valores de aquellos cuyas acciones analiza. En muchos sentidos supone una reducción del alcance de la teorización legítima, limitándola a la esfera exclusiva de la *theoria*, que según la tradición griega se reservaba a la contemplación de las verdades últimas. La noción clásica de una esfera práctica especial, donde la teoría tendría el fin intrínseco de guiar a la práctica, desde el punto de vista contemporáneo se funda en una confusión de hechos y valores, motivo por el cual queda descartada en virtud de razones metodológicas. Sin embargo, tratándose de una actividad tan cargada de valores prácticos como la educación, se diría que ninguna teoría educativa digna de tal nombre puede contentarse con ofrecer explicaciones teoréticas exentas de valoraciones:

ha de saber responder a preguntas sobre los valores y objetivos educativos prácticos. Como ha dicho un filósofo de la educación:

> Cuando se trata [...] de una actividad práctica como la educación, [...] las teorías se construyen con objeto de guiar y determinar la actividad. [...] La distinción entre la teoría científica y la teoría educativa es la misma distinción tradicional entre el conocimiento que se organiza para la búsqueda del conocimiento [...] y el que se organiza para la determinación de alguna actividad práctica. Querer entender la naturaleza y los patrones de cualquier discurso práctico en función de la naturaleza y patrones de cualquier discurso puramente teórico sólo puede conducir a una concepción radicalmente errónea.[17]

Resolver la tensión entre el discurso práctico de la educación y el discurso teórico de la investigación educativa es, en muchos sentidos, el problema central de la relación entre lo teórico y lo práctico en educación. Tal problema será el tema principal del capítulo 4.

Lecturas recomendadas

Sobre la nueva dirección interpretativa emprendida por la sociología de la educación hay dos recopilaciones de ensayos, la de M. F. D. Young *Knowledge and Control* y la de P. Filmer y otros *New Directions in Sociological Theory*. Una buena explicación histórica general de la tradición «interpretativa» es la de Outhwaites *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen*. Muy influyente ha sido el intento de justificar un enfoque interpretativo de las ciencias sociales desde la tradición de la filosofía analítica neowittgensteiniana por Peter Winch, *The Idea of a Social Science*. El resumen de las numerosas críticas dirigidas contra dicho enfoque puede hallarse en Bernstein, *The Restructuring of Social and Political Theory*, III parte, especialmente en las páginas 156 a 169.

Notas

1. M. D. F. YOUNG, recopilador, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres 1971.
2. A. SCHUTZ, *The Phenomenology of the Social World*, North-western University Press, Evanston 1967.
3. P. L. BERGER y T. LUCKMAN, *The Social Construction of Reality*, The Penguin Press, Londres 1967.
4. N., KEDDIE, «Classroom knowledge», en YOUNG, *loc. cit.* (nota 1), pp. 133-160.
5. A. V. CICOUREL y J. KITSUSE, *The Educational Decision-makers*, Bobbs-Merrill Co., Indianápolis 1963.

6. W. OUTHWAITE, *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen,* George Allen and Unwin, Londres 1975. Este libro proporciona una útil introducción histórica sobre el auge de los métodos interpretativos.
7. Como buen ejemplo de libro que critica el funcionalismo y propugna una perspectiva fenomenológica véase P. FILMER y otros, *New Directions in Sociological Theory*, Collier Macmillan, Nueva York, 1972.
8. Véase por ejemplo M. PARLETT y D. HAMILTON, «Evaluation as Illumination», en D. HAMILTON y otros, recopiladores, *Beyond the Numbers Game,* Macmillan, Londres 1977, pp. 6-22.
9. El texto más conocido de este género es el de P. WINCH, *The Idea of a Social Science*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1958.
10. M. WEBER, *The Theory of Social and Economic Organization,* The Free Press, Nueva York 1964, p. 88.
11. En este contexto importa recordar que las ideas de Pavlov sobre el condicionamiento, luego tan importantes para el desarrollo de la psicología conductista, estaban fundadas en una analogía entre comportamiento y reflejos: es decir en una analogía entre la acción y un tipo de comportamiento en el que no influyen, que sepamos, los significados que atribuimos al mismo.
12. A. J. AYER, *Man as a Subject for Science*, Athlone Press, Londres 1964.
13. Los aspectos históricos y teoréticos de las explicaciones del *verstehen* se discuten con detalle en Outhwaite, *op. cit.*
14. A veces trata de hacerlo mediante el estudio de «las aberraciones» como la locura y otras que chocan con los límites de lo establecido y considerado obvio: al estudiar cómo es posible desafiar o cambiar las limitaciones de la vida ordinaria, el científico interpretativo quiere arrojar luz sobre lo «típico» y lo establecido.
15. J. J. SCHWAB, «The practical: a language for curriculum», *School Review,* vol. 78, 1969, pp. 1-24.
16. Véase por ejemplo la crítica de NAGEL en «Philosophy and educational theory», *Studies in Philosophy and Education*, vol. 7, 1969, pp. 5-27.
17. P. H. HIRST, «Educational theory», en J. W. TIBBLES, *The Study of Education,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1966, p. 40.

4

Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema

1. Introducción

En los dos capítulos anteriores nos hemos limitado a presentar brevemente las dos concepciones teóricas más habituales de la investigación educativa. Algunas de las conclusiones de esa exposición son más o menos obvias. Está claro, por ejemplo, que las diferentes maneras de entender la investigación se hallan íntimamente relacionadas con la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica. O mejor dicho, lo que ha revelado la exposición es que cualquier interpretación adecuada de la teoría debe tener en cuenta la relación con la práctica que aquélla implica.

Al comentar el positivismo señalábamos la ingenuidad de su aceptación del carácter «objetivo» de la realidad, interpretada ésta como algo sujeto al régimen de unas leyes ineluctables. Lo que, en consecuencia, tiende a confirmar la respetabilidad científica espúrea del «sentido común» dominante y no ofrece ningún camino para el cambio práctico efectivo, a no ser el del control técnico. La principal enmienda al positivismo propuesta por el enfoque interpretativo es la que admite que el enfoque de sentido común, lejos de ser objetivamente «dado», constituye a su vez el problema principal que se propone a la teorización y a la investigación. Desde la perspectiva interpretativa, la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia del que quiera conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales. Las teorías positivistas, al no tener en cuenta la importancia de las interpretaciones y significados que los individuos utilizan para aprehender su realidad, no consigue identificar los fenómenos que pretendía explicar. De ahí que produzca teorías muchas veces tan triviales como inútiles, aunque puedan parecer muy profundas y complicadas.

Ahora bien, el alcanzar un entendimiento correcto de los significados

individuales no es más que el preliminar indispensable para la indagación social, y sería equivocado considerarlo como la sustancia total de la empresa teórica. El énfasis puesto por el modelo interpretativo sobre los significados subjetivos de los actos tiende a implicar que la realidad social no existe fuera ni por encima de la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a las situaciones en que se hallan. Ahora bien, la realidad social no se configura y estructura sólo por los conceptos y las ideas, sino también por otras cosas, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales. Más aún, estas cosas estructuran y afectan asimismo a las percepciones y a las ideas de los individuos, de tal manera que la «realidad» puede resultar percibida de un modo erróneo como consecuencia de la intervención de diversos procesos ideológicos. Descubrir esos procesos y explicar cómo pueden condicionar y limitar la interpretaciones de la realidad son necesidades inexcusables pero a menudo descuidadas por el enfoque «interpretativo».

Sin embargo, la conclusión más importante que se desprende de lo discutido hasta aquí es que toda decisión sobre el tipo de perspectiva teórica adecuada para la investigación educativa implica opciones de orden fundamental acerca de la finalidad concreta a que debería obedecer esa investigación llamada *educativa.* ¿Procede que imite a las ciencias naturales suministrando un conjunto de explicaciones causales que puedan servir para manipular y controlar una situación educativa? ¿O debe perseguir el objetivo interpretativo de revelar los diferentes entendimientos de las situaciones educativas que tienen sus protagonistas, a fin de que sean más conscientes en cuanto a lo que normalmente dan por sobreentendido? Si algo ha salido hasta ahora de la exposición es que ni lo uno ni lo otro parece verdaderamente adecuado, y que se necesita con urgencia otro entendimiento distinto de la teoría y la investigación educativas.

En este capítulo nos proponemos responder a esa necesidad traduciendo a supuestos más concretamente educativos algunos de los conceptos y conclusiones a los que hemos ido llegando en los capítulos anteriores. Para conseguirlo será preciso tratar de dilucidar algunos de los rasgos esenciales que debería poseer un planteamiento coherente de la ciencia *educativa.* En esta misión todavía no nos ocuparemos de describir los métodos ni los medios que permitirían conducir de una manera científica la investigación educativa, sino más bien de la tarea preliminar de identificar algunos de los elementos formales que debe incorporar todo enfoque adecuado a aquélla. Nuestra intención no se reduce a señalar algunas de las insuficiencias de las dos epistemologías contempladas anteriormente; se pretende abrir camino a una discusión del valor de una teoría alternativa de la indagación científica, en orden a articular una perspectiva más coherente sobre la naturaleza de la investigación científica y su relación con la práctica educacional.

2. La idea de una ciencia de la educación

Aunque es antigua la creencia de que muchas de las dificultades más pertinaces de la educación podrían resolverse recurriendo a la ayuda de los métodos experimentales de la ciencia, y sólo gracias a ellos,[1] la experiencia no ha confirmado tal optimismo; de ahí la profunda división de la opinión contemporánea sobre el papel de la ciencia en la investigación educativa. Tal división tiene muchas facetas y adopta muchas formas, pero el punto central en discusión es si el modelo de indagación científico-naturalista tiene o no tiene un lugar en la investigación educativa. Como se ha puesto de manifiesto en los capítulos anteriores, esta disputa no es sino un caso particular del conflicto más general entre el planteamiento positivista de la investigación social y el interpretativo, conflicto que viene dominando toda la historia de la filosofía de las ciencias sociales.

Vale la pena observar, en cuanto a la manera en que dicha controversia general se relacionó con la teoría y la investigación educativa, que los representantes de ambas tradiciones comparten algunos supuestos comunes sobre cómo deben entenderse las cuestiones tocantes a la consideración científica de la investigación educativa. Ninguno de los dos partidos parece dudar de que las dos posturas por ellos representadas agotan, poco más o menos, el campo de las opciones asumibles por parte de la investigación educativa. Por mucho que discutan sobre si ésta debería ser positivista y técnica o interpretativa y práctica, lo que nadie pone en tela de juicio es la preconcepción de que las estructuras y los objetivos de la investigación educativa, para ser adecuados, deben derivar de una u otra de esas dos tradiciones.

De manera similar, los argumentos interpretativos destinados a revelar las limitaciones del enfoque científico-naturalista de la investigación educativa dan por supuesto, invariablemente, que la concepción de la ciencia que sustentan sus oponentes es la adecuada y correcta. Las distinciones tajantes que en investigación educativa se establecen entre explicaciones «causales» o de «*verstehen*», «nomotéticas» o «idiográficas», «subjetivas» u «objetivas» son indicaciones evidentes de que ambos bandos de esta polémica intelectual sustentan un concepto de la ciencia según el cual la explicación científica y la comprensión interpretativa son categorías mutuamente excluyentes.

Sin embargo, la admisión indiscutida de estos conceptos puede ser criticada al menos por dos razones. En primer lugar, toda idea de que la investigación educativa pudiera adquirir un carácter científico si se insertase en una tradición ya existente de indagación científica choca a primera vista con la idea kuhniana, según la cual la historia ha demostrado que las actividades teóricas nuevas no nacen por simple adscripción a los objetivos y los métodos de una ciencia ya establecida; por el contrario, emergen cuando los que se ocupan de un campo concreto de indagación se adhieren a un «modo de vida comunitaria» en que pueda desarrollarse un

cuerpo de conocimientos teóricos que permita resolver con eficacia los problemas particulares de ese campo.[2]

La segunda crítica se dirige a que el supuesto de que la investigación educativa deba ser *o bien* científica *o bien* interpretativa equivale a eludir cuestiones más fundamentales en cuanto a las posibilidades de una actividad investigadora dirigida concretamente a un campo práctico, como es el de la educación. Sugerir, por ejemplo, que debe existir una conexión intrínseca entre la investigación educativa y una concepción existente y determinada de la indagación científico-social es no abordar la cuestión, lógicamente previa, de determinar los rasgos distintivamente educativos de la investigación. De manera similar, acceder al enfoque de la ciencia implícito en las metodologías que emplea la investigación educativa descuida el hecho de que existen varias concepciones diferentes de la ciencia, y por consiguiente deja de lado la necesidad de especificar las condiciones mínimas necesarias para asegurar la consideración científica de la investigación educativa. En una palabra, lo que ocultan esos supuestos comunes es que la cuestión de la consideración científica de la investigación educativa sólo puede valorarse dilucidando en primer lugar el carácter *educativo* de la investigación y, en segundo lugar, dilucidando los criterios que requiere el establecimiento de su carácter *científico*. A la primera de esas dos tareas dedicaremos el apartado siguiente.

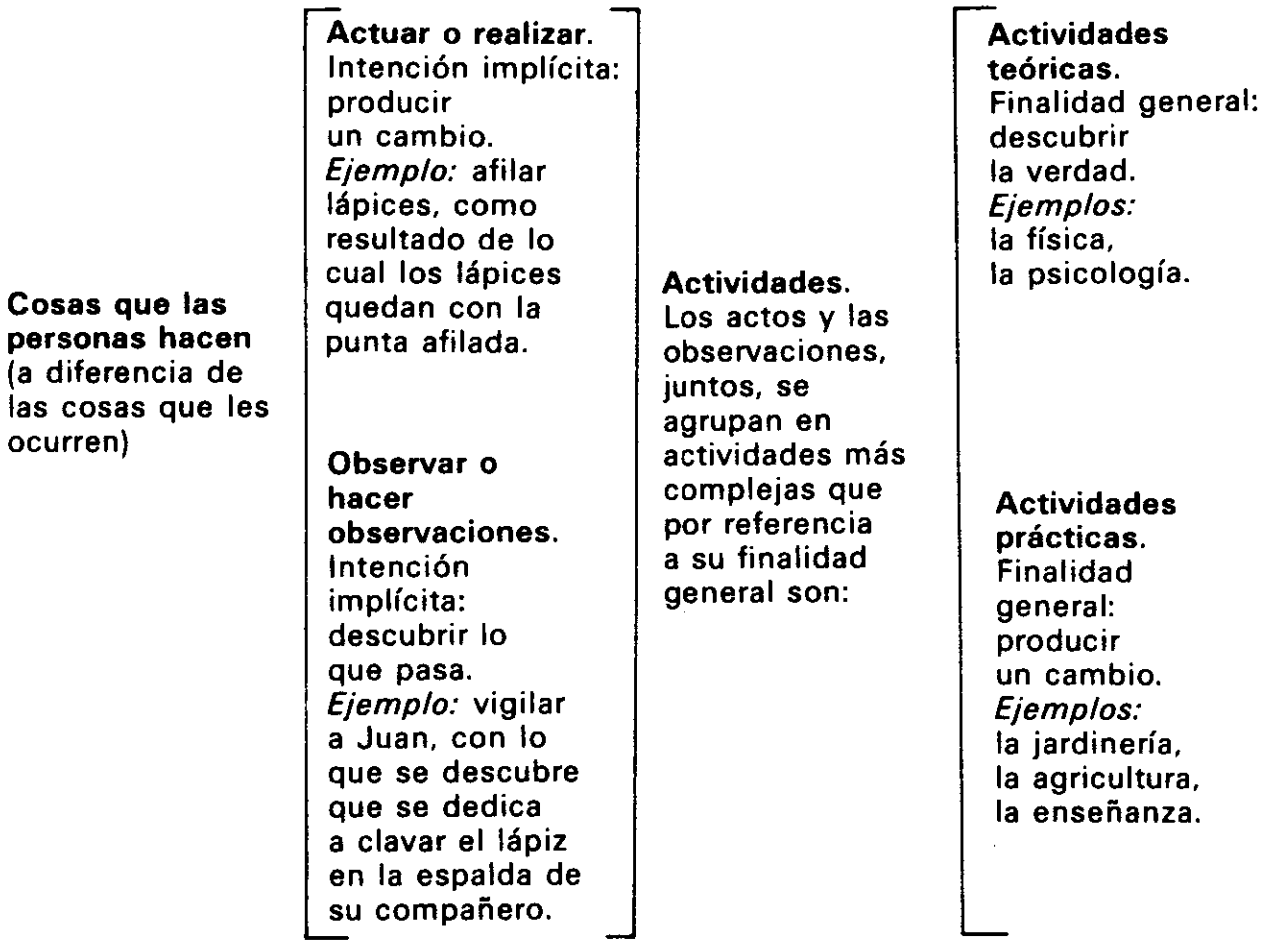
3. Naturaleza y finalidad de la investigación educativa

La tarea de caracterizar la «investigación educativa» puede abordarse de dos modos bastante distintos. De un lado puede interpretarse en función de la necesidad de una descripción neutral de la amplia gama de métodos y procedimientos empleados por la comunidad que investiga en educación. En realidad, ésa es la interpretación de la tarea que adopta la mayoría de los autores de textos sobre investigación educativa, que se manifiesta explícitamente en sus capítulos introductorios.[3] De otro lado, no obstante, puede considerarse como un intento de caracterizar la naturaleza específica de la investigación educativa mediante una exposición de los criterios según los cuales distinguiremos cuándo la investigación es educativa y cuándo no lo es. Porque es obvio que si no hubiese verdaderas diferencias entre la investigación educativa y otras clases de investigación no sería necesario utilizar ese término para designar una forma de indagación investigadora como algo distinto. Por el contrario, si tales diferencias existen, no podremos sintetizarlas mediante un repaso descriptivo de los trabajos de los investigadores sin antes haber contestado a la cuestión de partida. Responder a la pregunta acerca de la naturaleza de la investigación educativa pretendiendo extraer normas a partir de las prácticas de quienes afirman estar dedicados a esa actividad sería prejuzgar la cuestión de una manera excesivamente favorable para quienes sus-

tentan esas pretensiones. Por ese motivo, las cuestiones sobre la naturaleza de la investigación educativa no se refieren a las numerosas maneras en que se practica tal empresa, sino a los criterios según los cuales hemos de valorar todas y cada una de esas variadas prácticas.

Así que, ¿cuáles son los rasgos distintivos de la investigación educativa? Es evidente que las distintas formas de investigación no se distinguen por el asunto que investigan. El lenguaje, por ejemplo, puede ser estudiado desde el punto de vista de la psicología o el de la sociología, la antropología o la filosofía. Tampoco los métodos y técnicas utilizados dan su carácter distintivo a una actividad investigadora, porque son muchas las formas de investigación que emplean recursos similares. Hay que fijarse en que la actividad investigadora es algo que unas personas *hacen*, y que por tanto sólo resulta inteligible con referencia a los propósitos generales por los cuales se emprende la misma. Para ponerlo de manifiesto, consideremos el esquema de la figura 1, que pretende clarificar las diferencias entre las actividades téoricas y las prácticas.[4]

Figura 1. Identificación de las actividades prácticas con arreglo al esquema de Langford.



Comentando el diagrama de la figura 1, Langford afirma que:

> Muchas de las cosas que hace la gente, aunque no todas, forman parte de un plan más o menos complicado o patrón de actividad en que interviene cada persona. Los actos y las observaciones individuales, elegidos por su intención o su objetivo inmediato, forman parte de alguna actividad más general y extensa en el tiempo. Esta actividad más general obedece asimismo a un propósito más general, y los actos y las observaciones que forman parte de ella se juzgan como partes en virtud de lo que aporten a ese propósito.

Vistas de esta manera, es evidente que unas determinadas prácticas investigadoras sólo podrán entenderse como partes de una determinada actividad investigadora, y en tanto contribuyen a la finalidad o propósito que la distingue como una actividad investigadora de una cierta especie. Hablar de investigación teórica, por tanto, es hablar de todas aquellas actividades de investigación que colaboran al objetivo común de resolver problemas teóricos de una manera determinada. Pero hablar de diferentes tipos de investigación teórica, como la sociológica y la psicológica, viene a ser la admisión de que existe alguna diferencia en la finalidad que cada una de esas actividades quiere perseguir. De manera similar, hablar de investigación educativa no es hablar de nigún tema concreto ni de unos procedimientos metodológicos, sino indicar la finalidad distintiva en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación, y a la cual quiere explícitamente servir.

Viene a complicar la determinación del propósito distintivo de la investigación educativa el hecho de que la educación en sí misma no es una actividad teórica. En efecto, podemos definirla como una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes. Una consecuencia sumamente importante de la naturaleza práctica de la educación es que la investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras que se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas. De ahí que, si bien la investigación educativa puede compartir con otras formas de investigación un cierto interés en investigar y resolver problemas, difiere de ellas en el sentido de que los problemas a los que dirija su atención siempre serán problemas educacionales. Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas siempre serán problemas prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción. Como dice Gauthier, «los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer, [...] su solución sólo se halla haciendo algo».[5]

Pues bien, y aunque suponga poco más que una perogrullada el decir que los problemas educacionales son prácticos, no siempre se distingue la fuerza de lo que esto implica en cuanto a la investigación educativa. Por ejemplo, no siempre se comprende que, puesto que los problemas pueden ser *o bien* prácticos *o bien* teóricos, pero nunca ambas cosas a la vez, los problemas de la educación *jamás* son teóricos. Es decir, que los problemas educacionales «de orden general» o «independientes del contexto» (por ejemplo: ¿Qué se debe enseñar a los niños? ¿Cuál debe ser el contenido de un «curriculum troncal»?) no son ni más teóricos ni menos prácticos que otros más específicos o concretos (por ejemplo: ¿Cómo debo valorar en qué medida este grupo de treceañeros ha aprendido las ecuaciones de segundo grado?). En ambos ejemplos, el caso no se resuelve descubriendo algún conocimiento, sino mediante la formulación de un juicio práctico y la acción que es su consecuencia. De manera similar, muchos problemas teóricos que pueden parecer a primera vista problemas educacionales no tienen ningún carácter intrínsecamente educacional en absoluto. Los problemas teóricos, lo mismo si son de tipo general e independientes del contexto (por ejemplo: ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cómo mantienen su hegemonía las clases dominantes a través del funcionamiento de los procesos y las instituciones de la enseñanza?), como si son más específicos y concretos (por ejemplo: ¿Aprenden los alumnos de clase media con más facilidad los conceptos específicos que los alumnos de origen obrero?), podrán influir en algún sentido sobre las decisiones prácticas que se tomen en respuesta a problemas educacionales. Pero no son problemas educacionales *en sí mismos.* Además, y lo mismo que la solución a un problema teórico puede tener alguna consecuencia en orden a la resolución de problemas prácticos, a menudo pueden surgir problemas prácticos en el intento de resolver los teóricos. Dicho de otra manera, es evidente que la tarea de resolver unos problemas teóricos tropieza a menudo con dificultades prácticas que han de superarse si se quiere culminar aquella tarea con éxito. El hecho de que dichas dificultades hayan aparecido en el proceso de resolución de unos problemas teóricos no modifica el carácter práctico de las mismas, y por consiguiente no altera el hecho de que el teórico *deba hacer algo* realmente si quiere superarlas.

Para empezar, por tanto, es importante darse cuenta de que, siendo la investigación de problemas educacionales lo que proporciona a la investigación educativa la poca o mucha unidad o coherencia que tenga, la piedra de toque de la investigación educativa no será su refinamiento teórico ni su capacidad para satisfacer criterios derivados de las ciencias sociales, sino, por encima de todo, su capacidad para resolver problemas educacionales y mejorar la práctica de la educación. Por este motivo, cualquier interpretación de la naturaleza de la investigación educativa que se limite a transformar los problemas de la educación en una serie de problemas teóricos distorsiona seriamente la finalidad y la naturaleza de toda la empresa. En realidad, descuidar o ignorar de esta manera la naturaleza

práctica de los problemas de la educación sería privarlos del poco o mucho carácter educacional que puedan tener, hasta el punto de que cualquier pretensión de dedicarse a la investigación *educativa* y no, digamos, a algún tipo de estudio científico de sociología o de psicología, no podría mantenerse en serio.

Para corroborarlo consideremos el origen de los problemas que investigan las disciplinas de las ciencias sociales, que no están determinados por ninguna de las actividades prácticas a que quizá se dirija la teorización científico-social, sino más bien por el marco de referencia teorético que estructura y orienta la conducción de las investigaciones científico-sociales. Por ejemplo, lo que constituye los problemas psicológicos o sociológicos en relación con el aprendizaje o el lenguaje no está determinado por el aprendiz ni por el hablante, sino por el marco de conceptos dentro del cual se conducen las investigaciones de esta especie.

Los problemas de la educación, en cambio, por cuanto derivan de la práctica de unas actividades educativas, no están determinados por las reglas y las normas que gobiernan la práctica del investigador educacional. En realidad se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan en algún sentido inadecuadas a su finalidad. En otras palabras, se suscitan cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas en virtud de las cuales dicha práctica se inició. Ahora bien, el hecho de que los problemas educacionales se planteen debido a esta especie de incumplimiento de las expectativas es informativo en sí mismo: pues el hecho de que se depositen expectativas en una práctica implica necesariamente la posesión de algunas creencias previas y de algunos presupuestos en virtud de los cuales se explicaban y justificaban aquellas expectativas. Por tanto, y como en este sentido los que participan en actividades educativas están comprometidos en algún conjunto de creeencias, complejo aunque quizá no explícito, en relación con lo que hacen, quiere decir que ya poseen algún marco teórico de referencia que les sirve para explicar y al mismo tiempo orientar sus prácticas. Además las expectativas cambian en respuesta a las situaciones prácticas en que se ven los mismos practicantes; es decir que las creencias que constituyen esos «marcos de referencia teóricos» están como incrustadas en las situaciones y configuradas por antecedentes concretos de otras situaciones, parecidas o no a aquellas que ocupan a los protagonistas en un momento dado. El problema educacional, por tanto, además de denotar el fracaso de una práctica, implica el fracaso de la teoría de la que derivaba la creencia en la eficacia de dicha práctica. Así que cuando mina las expectativas de una práctica educativa, el problema educacional mina también la validez de alguna teoría o interpretación, lógicamente previa, de tal práctica.

A la misma conclusión podríamos llegar por reconsideración de algunas de las cuestiones discutidas en los capítulos anteriores. De la discusión de las ciencias sociales «interpretativas», por ejemplo, se deduce con

claridad que cuando los teóricos de la educación se ponen a investigar las situaciones educacionales, se hallan frente a una realidad ya impregnada de las interpretaciones, creencias e intenciones de los practicantes de la educación. Lo que esto significa es que las actividades educativas no se pueden observar prescindiendo de la referencia a los valores y las creencias educacionales que comparten los que están inmersos en tales ocupaciones. Una vez más, y recordando lo discutido sobre la interpretación de la ciencia según Kuhn, puede afirmarse que la noción de «paradigma» es perfectamente aplicable a una institución social como la educación. Pues lo mismo que el paradigma científico suministra un marco de supuestos que determinan lo que se constituye como práctica científica aceptada, igualmente las prácticas educativas sólo resultan inteligibles teniendo en cuenta el trasfondo de un paradigma educativo comúnmente aceptado. E inteligibles no sólo para el investigador sino también para el practicante de la educación. Además, y en la medida que para los practicantes los resultados esperados derivan de un determinado paradigma educativo, la aparición de un problema indica que, al menos en cierta medida, algunas de las creencias y algunos de los supuestos previos incorporados en aquél no han podido ser corroborados. Así es que el problema educacional pone en tela de juicio la idoneidad del paradigma.

Las conclusiones principales a derivar de esta interpretación de la naturaleza de los problemas y las prácticas de la educación podemos resumirlas de la manera siguiente. Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean asimismo algún tipo de «teoría» que les sirva para explicar u orientar su conducta. De donde se sigue que es imposible que ningún investigador observe una práctica educativa sin referirse de ninguna manera al modo de entendimiento utilizado por el practicante de la educación. La propia identificación de una práctica educativa está en función del entendimiento del marco de ideas en el que aquélla cuenta como práctica de tal género. Ahora bien, y aunque una cierta dilucidación de las interpretaciones de los prácticos sea una característica necesaria de cualquier actividad investigadora encaminada a estudiar los problemas de la educación, no es suficiente, ya que no es lo mismo conceder que los problemas de la educación derivan de las ideas y las creencias de los prácticos de la educación que dar por verdaderas tales ideas y creencias. Las creencias y las concepciones previas de los practicantes, aun admitiendo que sean constitutivas de sus prácticas, son también creencias y preconcepciones sobre la naturaleza de las situaciones en que ellos actúan y sobre el tipo de consecuencias que sus prácticas van a tener. Como tales, siempre acarrean algunos postulados mínimos sobre cómo son las cosas, y éstos podrían evidenciarse erróneos o falsos. En realidad, y salvo que se llegue a trazar alguna distinción entre lo que los practicantes piensan o creen que hacen y

lo que hacen, es decir, salvo cuando las realidades concretas chocan con las prácticas educativas de maneras no totalmente determinadas por la mentalidad del practicante, no existe el problema educacional como tal. Los problemas de tal género se suscitan precisamente porque hay alguna diferencia entre lo que ocurre en realidad cuando los enseñantes se embarcan en las actividades de la educación y su entendimiento más o menos exacto de lo que ocurre. En este sentido, dichos problemas se producen cuando las expectativas acerca de las situaciones prácticas no son congruentes con la misma realidad práctica. En otras palabras: un problema educacional denota un hiato entre la teoría del practicante y su práctica.

Si los problemas de la educación se producen debido a la discrepancia entre la práctica y la teoría del practicante acerca de su práctica, entonces es evidente que las nociones de «lo teórico» y «lo práctico» pueden interpretarse de una manera muy distinta de su acepción común en la investigación educativa. En el próximo apartado vamos a dilucidar esas diferencias, y con ello sugeriremos una definición alternativa de lo teórico y lo práctico en educación.

4. Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema

Habrá quedado claro en el apartado anterior que la noción de «teoría» puede emplearse de diferentes maneras. Por ejemplo, nos serviremos de ella para aludir a los productos de la indagación teórica, tales como la psicología y la sociología; cuando se utiliza en este sentido suele presentarse en forma de leyes generales, explicaciones causales y demás por el estilo. Por otra parte, puede referirse al marco teorético general que estructura las actividades a través de las cuales dichas teorías se producen. Usada en este sentido denota el «paradigma» subyacente, en función del cual se practica una determinada empresa teórica. Expresiones como «teoría psicológica» o «teoría sociológica» pueden, por consiguiente, referirse tanto al conocimiento teórico segregado por los que se dedican a indagaciones psicológicas (tales como una teoría del aprendizaje, o una teoría de las clases sociales), como al marco teórico particular de referencia que guía las actividades de los dedicados a empresas psicológicas (como el conductismo o el funcionalismo). En realidad, por tanto, las «teorías» que emanan de actividades tales como la psicología no son más que los resultados, expresados de una manera formalizada, de ciertas prácticas (como la experimentación psicológica), a su vez guiadas por «teorías» que manifiestan cómo deben proceder los que se dedican a tales prácticas.

Así pues, si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. La enseñanza, por ejemplo, aunque no se dedique a la produccion de teorías, es similar a la experimentación psicológica por cuanto se trata de una práctica social conscientemente desarrollada y que sólo puede ser enten-

dida por referencia al marco dentro del cual los practicantes encuentran sentido en lo que hacen. Los profesores no podrían ni empezar a «practicar» siquiera ni no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En este sentido, los dedicados a la «práctica» de la educación deben poseer alguna «teoría» previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones.

Una «práctica», por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la «teoría» y al cual pueda «aplicarse» una teoría. En realidad todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de «teoría», y eso es tan cierto para la práctica de las empresas «teóricas» como para la de las empresas propiamente «prácticas» como la enseñanza. Ambas son actividades sociales concretas que se desarrollan para fines concretos mediante destrezas y procedimientos concretos y a la luz de unas creencias y unos valores concretos. Las creencias simétricas de que todo «lo teórico» es no práctico y todo «lo práctico» es no teórico son, por tanto, completamente erróneas. Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, sin una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específico de su actividad. Las «teorías» no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica. En ambos casos nos hallamos ante empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes.

Las teorías que informan las empresas teóricas como la psicología y las que guían las actividades prácticas como la enseñanza tienen ciertos rasgos comunes. Por ejemplo, ambas son producto de tradiciones existentes y que se perpetúan, y en tanto que tales definen las líneas de pensamiento que se consideran apropiadas a la situación institucional dentro de la cual se emprenden las actividades respectivas. Hablar de teorizantes o de maestros, por consiguiente, es hablar de unas comunidades sociales cuyos miembros practican conforme a un conjunto de creencias, actitudes y expectativas. Y aunque las dos comunidades del ejemplo sean distintas y, a menudo, institucionalmente separadas, en la práctica puede darse un mayor o menor grado de solapamiento, según de quiénes sean los problemas que se están tratando y según *el origen* del problema sea la insatisfacción para con una teoría o para con una práctica. La circunstancia de que la teoría orientadora de una práctica teórica se pueda adquirir de una manera más consciente que la que guía una actividad práctica no altera el hecho de que ambas son vías de pensamiento prescritas que se transmiten mediante un proceso de iniciación.

En segundo lugar, cada modo de pensamiento incorpora un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos y valores que permiten interpretar los eventos y las situaciones de maneras apropiadas a las

finalidades que lo mueven. El pensamiento psicológico, por ejemplo, se estructurará alrededor de conceptos como «cognición», «operaciones cognitivas», «redes semánticas» y demás por el estilo; mientras que conceptos como el de «enseñanza», «aprendizaje» y «métodos de indagación» forman parte del trasfondo conceptual del discurso educacional. De manera similar, los enseñantes, para explicar y justificar lo que hacen, revelarán cierta adhesión a diversas creencias y supuestos acerca de cosas como las maneras en que los niños aprenden y se desarrollan, o como la naturaleza y el valor de determinados géneros de conocimiento. Los teóricos pueden también formular supuestos acerca de estas cosas, pero éstos serán bastante diferentes, como es natural, de los que adoptarían los enseñantes.

Cuando se considera de este modo «lo teórico» y «lo práctico», resulta cada vez más obvio que el hiato que suele producirse entre lo uno y lo otro y que motiva las preocupaciones de la investigación educativa no es de los que ocurren entre una práctica y la teoría que orienta esa práctica, sino que se suscita más bien al presuponer que la «teoría educativa» se refiere a *otras teorías* diferentes de las que orientan ya las empresas educativas. La «incomunicación», por ejemplo, se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa. De manera similar, los fosos abiertos entre la teoría educativa y su aplicación práctica sólo existen porque los practicantes no interpretan o valoran las teorías que se les proponen con arreglo a los mismos criterios que utilizan los que se ocupan de las empresas teóricas.

La dificultad, con todo este concepto de la teoría educativa, estriba en que el mismo distorsiona en varios aspectos importantes las relaciones entre la teoría y la práctica, así como la manera en que pueden producirse hiatos entre la una y la otra. Considerar, por ejemplo, que los hiatos teoría-práctica son problemas de «comunicación» o de «implementación», peculiares de las actividades prácticas como la educación, es distorsionar el hecho de que un hiato entre la teoría y la práctica responde al género de problema práctico que puede presentarse en el curso de cualquier empresa teórica. (Lo que ocurre, por ejemplo, cuando un investigador se propone realizar una comparación entre las ventajas del planteamiento progresista de la educación y las del tradicionalista, utilizando para ello *tests* basados en un enfoque tradicional y que por consiguiente introducen una tendencia que altera la objetividad de la comparación.) En segundo lugar, la suposición de que tales dificultades puedan ser abordadas de alguna manera y vencidas «en teoría», luego «aplicada» en la práctica, tiende a ocultar el hecho de que las mismas resultan, en realidad, de la experiencia de los practicantes, y sólo emergen cuando la manera en que normalmente se organizan dichas experiencias se evidencia ineficaz en relación con la finalidad propuesta. En tercer lugar, la opinión de que los problemas creados por esos hiatos puedan ser superados convirtiendo un conocimiento teórico en reglas para la acción descuida el sencillo hecho

de que los hiatos entre la teoría y la práctica, bien sean apreciados por los teóricos o bien por los educadores, son cerrados por los mismos practicantes cuando formulan decisiones a la luz del marco de referencia que ya poseen y que informa su entendimiento de la situación. Y también descuida el hecho de que, por cuanto son los practicantes de la educación, y sólo ellos, quienes intervienen realmente en las empresas educadoras, es la teoría que orienta las prácticas *de ellos*, y no la teoría que orienta una práctica teorética cualquiera, la que constituye la fuente de sus principios educativos, la que determina si existen y cuándo existen hiatos entre tal práctica y tales principios, y la que guía cualesquiera decisiones que se tomen y acciones que se emprendan para superarlos.

Los puntos importantes que conviene tener presentes, por tanto, pueden resumirse como sigue. Los desacuerdos entre la teoría y la práctica, que todo el mundo deplora, en realidad van indisolublemente unidos a la opinión de que pueden producirse teorías educativas dentro de unos contextos teóricos y prácticos diferentes de aquellos en que previsiblemente aquéllas deberían aplicarse. En consecuencia, y puesto que tal opinión está muy difundida, apenas ha de sorprendernos que los hiatos así creados sean vistos como impedimentos cuya eliminación sólo puede conseguirse hallando la manera de convencer a los maestros de que adopten y apliquen alguna otra teoría distinta de la que ya tienen. En cambio, si se admite que la expresión «teoría educativa» no puede referirse coherentemente a otra cosa que a la teoría que realmente guía las prácticas educativas, entonces veremos con claridad que una actividad teórica que pretenda explícitamente ejercer una influencia sobre la práctica educativa sólo podrá conseguirlo influyendo sobre el marco de referencia teórico en virtud del cual dichas prácticas devienen inteligibles. Desde este punto de vista, la «teoría educativa» no es una «teoría aplicada» que «beba» de teorías de las ciencias sociales, sino que se trata de toda una empresa, la de valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica educativa vigentes en la actualidad.

Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría «implique» la práctica, ni que «se derive» de la práctica, ni siquiera que «refleje» la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión. Además, y si se interpreta de esta manera la teoría educativa, cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades. En este sentido, el

reducir distancias entre la teoría y la práctica es *el objetivo* central de la teoría educativa, y no algo que tuviese que hacerse *después* de que la teoría hubiera sido producida pero *antes* de poder pensar en su aplicación efectiva.

Una vez entendida de esta manera la relación entre la teoría, la práctica y los problemas, y concedido que la investigación de los problemas educacionales es la única misión legítima que puede proponerse una concepción coherente de la investigación educativa, resulta más fácil valorar los puntos fuertes y débiles del planteamiento cientificista, así como los del interpretativo. Uno de los puntos fuertes del planteamiento científico-naturalista es su aspiración a utilizar principios metodológicos dirigidos a evitar la intrusión de tendenciosidades, prejuicios e ideologías. Otro es el postulado de que pueden intervenir en las situaciones educativas factores imperceptibles para la autoapreciación de los practicantes, que no pueden ser explicados por referencia a las intenciones ni a las creencias de los mismos. Sin embargo, y puesto que los mismos principios metodológicos exigen que el proceso de producción de las explicaciones teóricas se mantenga separado del campo al que las mismas se aplican, el planteamiento científico erróneamente supone que es posible resolver los problemas educacionales sin influir sobre los trasfondos mentales en función de los cuales dichos problemas se suscitan. Pero el postular que las soluciones a los problemas educacionales puedan producirse en otro contexto teórico que no sea el social e histórico en que aquéllos han aparecido no sólo revela una incapacidad para apreciar el significado de la notable capacidad teórica que los practicantes de la educación poseen ya, sino que además descuida el sencillo detalle de que los problemas educacionales no se resuelven mediante la conversión de las soluciones teóricas en recomendaciones técnicas que puedan aplicarse de una manera mecánica y pasiva. La realidad es que los mismos se generan a través de las experiencias de los practicantes y sólo se revelan cuando llega a parecer inadecuada la manera habitual de organizar dichas experiencias. La concepción cientificista de la investigación educativa, como no piensa directamente en ayudar a los practicantes a organizar sus experiencias de una manera más adecuada, en realidad no contempla ningún problema *educacional* en absoluto.

El enfoque «interpretativo» rechaza desde luego la imagen del practicante como mero consumidor de teorías científicas, y admite, por el contrario, que la investigación educativa debe arraigar en los conceptos y teorías que los practicantes mismos han adquirido y desarrollado en beneficio de sus fines educativos. Por ello es totalmente correcto el afirmar que la investigación educativa no puede confiar en las técnicas y los métodos encaminados a producir teorías científicas, y que debe adoptar, en su lugar, procedimientos para descubrir las teorías en función de las cuales se conducen las prácticas educativas y éstas adquieren sentido. Si no se establece esta conexión entre las explicaciones teóricas producidas por

medio de la investigación y la manera de pensar del propio practicante, entonces la investigación se divorcia del contexto teórico bajo el cual se conducen las prácticas educativas y costará ver qué carácter *educativo* le queda después de eso.

Si bien la importancia concedida al descubrimiento de la teorización implícita de los practicantes es el punto más fuerte del planteamiento interpretativo, hallamos su principal debilidad en la tendencia a suponer que con eso se agota, poco más o menos, la finalidad de la investigación educativa. Ya que, como los problemas educativos ocurren sólo cuando el autoentendimiento de los practicantes resulta inadecuado, ninguna actividad investigadora preocupada por resolver esos problemas puede contentarse con una descripción teórica de los significados e interpretaciones que emanan del propio practicante. Debe ser capaz de formular valoraciones de la validez de aquéllos y de sugerir explicaciones alternativas que sean en algún sentido mejores, pero una investigación de ese género no sería interpretativa; por el contrario, y en la medida en que distinga la inadecuación de las interpretaciones propias del practicante y tienda a sustituirlas, las teorías que genere serán incompatibles con aquéllas. Al reducir su misión a la explicación de las interpretaciones propias del practicante y rechazar toda explicación que no sea compatible con la misma, el planteamiento interpretativo no ofrece ningún medio para examinar críticamente cualquier defecto que ella pueda tener. O mejor dicho: al negarse a reconocer ningún criterio de valoración mediante el cual se calibren las interpretaciones de los practicantes, y puesto que no ofrece explicaciones alternativas en comparación con las cuales pudieran juzgarse las interpretaciones existentes de aquéllos, el enfoque interpretativo de la investigación educativa declina ocuparse de ningún *problema* educativo en absoluto.

Visto de esta manera, queda cada vez más claro que las insuficiencias de los enfoques científico-naturalista e interpretativo de la investigación educativa son tales que los puntos fuertes del uno son las debilidades del otro. El planteamiento científico, al ignorar el hecho de que los problemas educativos vienen previamente interpretados en cualquier circunstancia, de hecho suprime su carácter *educativo*; el enfoque interpretativo, por cuanto impide que los autoentendimientos de los practicantes sean sometidos a la crítica directa, concreta y práctica, elimina en realidad su carácter *problemático*. Por consiguiente, toda concepción de la investigación educativa que se tome en serio sus objetivos debe oponerse tanto a la tendencia cientificista de asimilar los problemas prácticos de la educación a problemas científico-teóricos como a la tendencia interpretativa de asimilar el entendimiento teórico al registro descriptivo del autoentendimiento del practicante. En una palabra, hay que oponerse a cualquier sugerencia de que estos dos enfoques de la investigación educativa sean posibilidades exhaustivas, además de mutuamente excluyentes.

Lo mismo, formulado de una manera más positiva, sería decir clara-

mente que se necesita una perspectiva de la investigación educativa que sea al mismo tiempo «interpretativa» y científica. «Interpretativa» en el sentido de generar teorías que sean entendidas y utilizadas por los practicantes con referencia a sus propios conceptos y teorías; «científica» en el sentido de que dichas teorías suministren un reto coherente a las creencias y supuestos incorporados en las teorías de la práctica educativa que dichos practicantes emplean en la realidad. Los hallazgos que acumule la investigación y las nuevas teorías que pueda ofrecer tendrán poca validez *educacional* si no guardan relación con las teorías y la comprensión de los practicantes de la educación. Y tendrán poco valor *educativo* si no sirven para que los prácticos alcancen una comprensión algo más perfeccionada de lo que hacen y de lo que intentan conseguir. En este sentido, la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar.

5. La investigación educativa y las ciencias

Aunque hemos sugerido en el apartado anterior que sería errónea la creencia de que los problemas educacionales puedan resolverse por aplicación de soluciones teóricas suministradas por las disciplinas científicas existentes, caeríamos asimismo en un error si infiriésemos de ello que la investigación educativa no puede alcanzar la consideración de una empresa científica. La vía para ello, sin embargo, no consiste en adoptar los métodos y las técnicas de las ciencias establecidas. Se trataría de determinar si, en realidad, los problemas de la educación pueden ser abordados de tal manera que satisfagan los principios y reglas que rigen la conducción de indagaciones científicas y en razón de los cuales se concede la consideración de conocimientos científicos a los resultados de dichas indagaciones.

Aunque las opiniones sobre la naturaleza de la ciencia nunca dejan de ser discutibles, el criterio habitual en investigación educativa es el del enfoque hipotético-deductivo, según el cual los rasgos característicos de las teorías científicas son su validez deductiva y la posibilidad de comprobación empírica. Como se observó en el capítulo 2,[6] la convalidación deductiva se obtiene verificando si aquello que una teoría explica (el *explanandum*) se deduce efectivamente de las proposiciones generales y de las condiciones de partida establecidas para explicarlo (el *explanans*). La posibilidad de comprobación empírica exige que la generalización incorporada en una teoría científica obedezca al régimen lógico de una hipótesis empírica, la veracidad de la cual debe poder verificarse comparando sus implicaciones deductivas con los resultados observados.

En el capítulo 2 hemos comentado también algunas de las críticas formuladas contra este enfoque de las teorías científicas por los partidarios de la «nueva filosofía de la ciencia» según la denominación al uso. Una de las primeras, entre estas críticas, es la debida a Karl Popper,[7] y señala el hecho de que la conclusión de que una teoría es verdadera no se justifica por muchas que sean las inferencias deductivas verdaderas. Aunque podamos aducir un gran número de metales que se dilatan al calentarse, la veracidad de la generalización ilimitada según la cual «todos los metales se dilatan al calentarse» todavía puede ser puesta en duda. Popper observa que, si bien las teorías científicas no pueden ser verificadas por las observaciones particulares, en cambio sí pueden ser negadas o refutadas por éstas. Ya que basta un solo caso de un metal que *no se dilate* al calentarse para refutar concluyentemente la teoría de que todos los metales se dilatan por efecto del calor. En una palabra, mientras las deducciones empíricas verdaderas no permiten concluir la verdad de una teoría, las consecuencias empíricas falsas la refutan necesariamente. Por consiguiente, si las pruebas empíricas no permiten concluir legítimamente otra cosa que la falsedad de una teoría, cualquier teoría será verificable, y por tanto científica, cuando sea posible imaginar una observación capaz de refutarla y sólo entonces.

La definición de la lógica de las teorías científicas según Popper no sólo representa una aportación importante para una comprensión de la naturaleza de la ciencia, sino que ha inaugurado además algunas vías de pensamiento nuevas acerca de la finalidad del método científico, la consideración del conocimiento científico y la naturaleza del progreso científico. Pues una de las consecuencias del planteamiento popperiano es que el papel crucial del método no consiste en confirmar, verificar o demostrar las teorías científicas, sino por el contrario ponerlas en duda, someterlas a evaluación y, si es posible, refutar las «conjeturas» que habitualmente se adelantan para explicar determinado estado de una cuestión. Además, si las teorías científicas nunca pueden ser verificadas concluyentemente, entonces todo conocimiento científico tiene un carácter de provisionalidad permanente, y el intento de demostrar una teoría o justificar una creencia como verdad absoluta es al mismo tiempo erróneo y acientífico. No es posible una racionalidad justificativa, es decir, aquella que permitiría demostrar concluyentemente las teorías y los conocimientos científicos. Lo máximo que admite la racionalidad es que aceptemos las teorías capaces de resistir a la crítica. En la ciencia, la finalidad de la razón consiste en ser crítica, y no justificativa.

Asumido esto, deduciremos que la ciencia no tiene un fundamento seguro sobre el cual pueda construirse un cuerpo de determinados conocimientos verificados; por tanto, el conocimiento científico no puede ser un proceso acumulativo por el cual se vaya constituyendo pacientemente un cuerpo de saberes verdaderos. Al contrario, el progreso científico puede compararse mejor a una lucha evolucionista por la supervivencia, en

donde las teorías compiten entre sí, permanentemente amenazadas de extinción y sustitución por otras mejores o «mejor adaptadas». Además, estas teorías mejores no van siendo descubiertas en virtud de ningún procedimiento científico concreto, sino que surgen de «conjeturas» imaginativas, creativas y, en ocasiones, especulativas que alguien anticipa con intención de superar los errores de las teorías existentes y de resolver las dificultades originadas por dichos errores. Y ellas mismas serán científicas siempre y cuando se presenten, a su vez, vulnerables a la valoración crítica y a su posible eliminación; y serán mejores que aquellas a las que desplazan, sencillamente, en la medida en que hayan resistido toda la gama de comparaciones con la experiencia que sus predecesoras no pudieron superar.

Pero llegados a este punto, el enfoque popperiano de la ciencia empieza a tropezar con serias dificultades. Pues si, como sugiere Popper, las teorías pueden ser refutadas concluyentemente oponiéndoles observaciones particulares de contraindicaciones, eso implica que sea posible realizar observaciones no contaminadas de teoría y además verdaderas. Pero esto contradice de plano la opinión, compartida por el mismo Popper, de que las observaciones mismas siempre están cargadas de teoría. Lo cual significa que las teorías nunca podrán ser negadas concluyentemente, porque las proposiciones resultantes de las observaciones nunca pueden ser neutrales con respecto a la teoría ni, por tanto, concluyentemente ciertas. En una palabra, la interpretación de Popper exige que las proposiciones resultantes de la observación permanezcan independientes de las teorías, pero al mismo tiempo concede que eso no es posible.

Los filósofos de la ciencia han reaccionado de diferentes maneras a esta tensión del enfoque popperiano. Quienes simpatizan con las opiniones de Popper han procurado refinar y generalizar su enfoque con vistas a superar las dificultades internas del mismo.[8] Otros se han mostrado más críticos y han reaccionado rechazando el planteamiento popperiano para preferir una alternativa radicalmente distinta.[9] Pese a los numerosos desacuerdos entre los partidarios y los críticos de Popper, no obstante, lo que ha resultado de las discusiones y deliberaciones de todos ellos ha sido una filosfia caracteristicamente «posempírica» que genera una imagen de la ciencia muy diferente de la interpretación positivista ortodoxa. Por otra parte, apenas cabe dudar que esta nueva filosofía de la ciencia constituye una mejora considerable, en comparación con la filosofía positivista tradicional, muchos de cuyos dogmas básicos ha minado. Vale la pena mencionar, en efecto, algunas de las maneras en que los supuestos positivistas son controvertidos por la nueva visión de la ciencia.

En primer lugar se repudia la idea positivista de que la ocupación científica consiste en la búsqueda de la certeza y de la verdad, y en lugar de ello se afirma que el progreso científico sólo es posible si se admite la imposibilidad del conocimiento absoluto y la falibilidad de todas las creencias. De tal manera que la ciencia no se ocupa tanto de obtener acceso a

tales o cuales verdades absolutas como de eliminar los prejuicios y los dogmatismos que distorsionan el sentido común habitual. En la ciencia, por consiguiente, no hay «datos» indiscutibles, sino que se desarrolla al valorar críticamente los saberes y supuestos del sentido común, al demostrar cómo las teorías implícitas en la mentalidad común conducen a resultados no deseables o no deliberados, y al mostrar cómo alguna teoría alternativa tiene, o bien ventajas ciertas en comparación con el entendimiento de sentido común, o una explicación más adecuada de la realidad que ofrecer. Popper ha dicho que «en la ciencia, nuestro punto de partida es el sentido común, y nuestro mayor instrumento para el progreso, la crítica».[10]

En segundo lugar, la nueva filosofía de la ciencia rechaza la imagen del científico como espectador que observa y registra en actitud pasiva el mundo de la naturaleza. Las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven, y no descubrimientos que se hallan en ese mundo. Y además, puesto que todas las observaciones, así como el lenguaje, están impregnados de teorías, el papel del científico no consiste tanto en producir teorías como en examinar y controvertir las teorías ya incrustadas en el lenguaje y el sentido común.

Tercero, y a la luz de esta nueva imagen de la ciencia, resulta cada vez más claro que la filosofía positivista, al centrarse en la lógica de la prueba utilizada para demostrar la verdad de los productos finales teóricos de la indagación científica, no se fijó en la importancia del propio proceso de indagación que la ciencia utiliza. Pues lo que distingue al conocimiento científico no es tanto su consideración lógica como el hecho de ser el resultado de un proceso de indagación regido por normas críticas y criterios de racionalidad. Así pues, la «objetividad» científica no es cosa que se pueda garantizar mediante la aplicación esquemática de alguna prueba lógica o apelando a un reino de los «hechos» neutrales y previos a toda interpretación. La «objetividad» requiere, no una fe ingenua en la neutralidad, sino un acuerdo interpersonal compartido acerca del tipo de normas de indagación y de reglas de racionalidad que garantizará que las teorías sean valoradas críticamente sin la intervención inoportuna de querencias subjetivas y prejuicios personales. En este sentido, no es objetividad científica lo que corresponde a no se sabe qué realidad neutral, sino que es la realidad «objetiva» lo que corresponde al acuerdo intersubjetivo de una comunidad de investigadores cuyas deliberaciones se rigen por normas compartidas de racionalidad. La «objetividad», por tanto, se consigue cuando los participantes se revelan dispuestos a someter sus opiniones y preconcepciones a disposición de la inspección crítica y a tomar parte en discusiones y argumentaciones que sean abiertas e imparciales.

Por último, este reconocimiento de la dimensión intersubjetiva de la objetividad científica pone de manifiesto que la ciencia nunca se produce en un vacío social. Presupone siempre la existencia de una comunidad crítica de investigadores, abierta y pluralista, donde todos tienen libertad

de criticar el pensamiento de otros y donde todos pueden participar activamente en igualdad de condiciones. Exige también una apreciación de los contextos históricos y sociales en los que se plantean las cuestiones y adquieren forma y norma las posibilidades de acción. Y lo que es más, como han visto con claridad algunos de los partidarios de este nuevo enfoque de la ciencia,[11] esa comunidad científica abierta, autocrítica, presta apoyo a los ideales democráticos y a una forma democrática de vida social porque depende de aquéllos y de ésta. En cuyo aspecto coinciden con Dewey cuando escribe:

> En comparación con otros sistemas de vida, [...] no hay más sistema que la democracia, [...] ya que ésta es capaz de producir la ciencia como única autoridad en la que se puede confiar para dirigir otras experiencias ulteriores [...] y porque todos los estilos de vida que fracasan en el aspecto democrático limitan los contactos, los intercambios, las comunicaciones, las interacciones, es decir, todo aquello por medio de lo cual la experiencia se [...] engrandece y enriquece.[12]

6. Hacia una teoría de la investigación educativa

De lo que llevamos dicho en este capítulo se deduce con claridad que una de las debilidades principales de buena parte de la investigación educativa es la omisión de criterios adecuados que permitan distinguir las investigaciones genuinamente «educativas» de las de carácter «teórico» puro y, en consecuencia, no educativo. Debido a esta carencia, se suele pasar por alto el punto crucial de que la finalidad de la investigación educativa es desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa (antes que en los problemas y perspectivas de alguna práctica científico-social). Un segundo fallo de muchas discusiones contemporáneas ha sido la incapacidad para distinguir entre las cuestiones sobre la medida en que las ciencias sociales existentes pueden contribuir a la solución de los problemas educativos y aquellas otras que versan sobre la medida en que la investigación educativa puede o debe ser conforme a los criterios científicos de adecuación. En este apartado final nos proponemos indicar brevemente algunas de las características básicas de una teoría de la investigación educativa que no diese por supuesta una conexión intrínseca entre los métodos y los objetivos tradicionales de las ciencias sociales y los problemas prácticos de la educación.

Hemos observado ya cómo las prácticas educativas se conducen siempre a la luz de alguna noción de lo que es deseable, así como bajo algún entendimiento de lo que es posible. Es decir, que incorporan creencias y comprensiones teóricas de cosas como la naturaleza de una situación dada, las posibilidades de cambio y la manera más eficaz de obtenerlo. Al mismo tiempo reflejan ciertos valores y principios en función de

los cuales se justifican los objetivos deseables y los medios elegidos y aceptables para la realización de los mismos.

Ahora bien, como estas preconcepciones teóricas son principalmente producto del hábito, del precedente y de la tradición, no es frecuente que se hallen formuladas en términos explícitos ni informadas por ningún proceso de pensamiento claramente articulado. De hecho, es un rasgo característico de las creencias y valores en función de los cuales se formulan los juicios cotidianos en materia de educación el que su veracidad se estime como algo obvio, de manera que son aceptados y adoptados de una manera acrítica y no reflexiva. Esta postura de no cuestionar el pensamiento educativo tradicional es precisamente lo que garantiza la posibilidad de eludir sistemáticamente toda valoración crítica de sus méritos.

Vista la situación de esta manera, resulta evidente que cualquier actividad investigadora que se preocupe por asumir un enfoque científico de los problemas educacionales tendrá como misión primordial la de emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente. De aquí que la primera exigencia para una investigación educativa científica sea la de estrategias metodológicas que no se limiten a verificar y perfeccionar «el saber científico», sino que, sobre todo, denuncien y eliminen las inadecuaciones de las creencias y de los valores implícitos en la práctica educativa, por más que los practicantes de la educación hayan venido considerándolos indiscutibles y evidentes. Lo cual no significa que sea preciso abandonar los modos «prácticos» de pensar en favor de algún modelo «teórico» de pensamiento. Lo que hay que abandonar es la actitud irreflexiva, de manera que sea posible adoptar una postura crítica, científica, frente a los credos establecidos en materia de educación. Es decir, que la ciencia no *sustituye* a las teorías existentes en materia de práctica educativa, sino que quiere *mejorarlas* al someter a crítica las creencias y las justificaciones que las sustentan. Pues sólo así, poniendo en tela de juicio las certidumbres habituales, llegarán a ser más coherentes las interpretaciones y los juicios de los educadores, y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que está saturada la mentalidad educativa irreflexiva. El punto principal de la investigación educativa, por tanto, no consiste meramente en producir mejores teorías sobre la educación ni prácticas más «eficaces»; la investigación educativa del tipo que se recomienda hace de la práctica una cosa más «teórica» en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser «práctica», por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa. En resumen, la finalidad de la investigación educativa es garantizar que las observaciones, las interpretaciones y los juicios de los practicantes de la educación lleguen a ser más coherentes y racionales y, por consiguiente, adquieran mayor grado de objetividad científica.

Para determinar la relevancia y la importancia de la ciencia con respecto a la investigación educativa, por consiguiente, es preciso trazar una distinción entre la investigación educativa concebida, por una parte, como aplicación directa de las disciplinas científicas a los problemas educacionales, y por otra como investigación científica de los problemas que resultan de la práctica educativa. Esta distinción es bastante más que semántica, pues si se rechaza la primera interpretación en favor de la segunda, entonces cabe negar que los objetivos y los métodos de las ciencias sociales deban ser necesariamente los de la investigación educativa, aunque al mismo tiempo reconozcamos que pueden dar indicaciones importantes y suministrar procedimientos perfeccionados y susceptibles de ampliar la comprensión de los problemas educacionales. Es decir, que la investigación educativa puede tener alguna necesidad de los conceptos, los métodos, las teorías y las técnicas de las formas de investigación científico-social, pero esto sólo significa que los mismos constituyen un fondo de *recursos* útiles, no que sean la *fuente* de las teorías y los saberes en materia de educación. Ya que, si la investigación educativa ha de comprometerse totalmente con la investigación de los problemas educacionales, tendrá que basarse en la convicción de que la única fuente auténtica de las teorías y los saberes en materia de educación son las experiencias prácticas de donde derivan esos problemas, y que la misión propia de la investigación educativa consiste en formular teorías basadas en la realidad de la práctica educativa.

La idea de que la investigación debería preocuparse más de formular «teoría fundamentada» ha sido explorada con algún detalle por Glaser y Strauss,[13] cuya postura vale la pena comentar en algunos de sus aspectos. En primer lugar muestran cómo la investigación científico-social se ha ocupado de ensayar y verificar teorías existentes haciendo caso omiso de «la etapa previa de descubrir qué conceptos e hipótesis son relevantes para el área que uno quiere investigar».[14] Para poner remedio a tal situación sugieren que «la generación de teorías mediante deducción lógica a partir de unos supuestos *a priori*» sea reemplazada por «el descubrimiento de la teoría a partir de unos datos sistemáticamente obtenidos por medio de la investigación».[15] Sólo este tipo de «teoría fundamentada», aseguran, se «adaptaría» realmente a la situación investigada y sería inteligible para unos «legos ilustrados» y adecuada a sus supuestos fines.

En segundo lugar distinguen entre dos tipos de teoría fundamentada: la «sustantiva» y la «formal».

> Por teoría sustantiva entendemos la desarrollada para un área sustantiva o empírica de [...] investigación, tal como [...] la educación profesional. [...] Por teoría formal entendemos la desarrollada para un área de investigación [...] formal o conceptual, como [...] la socialización o la movilidad social.[16]

En tercer lugar aducen que «una teoría sustantiva fiel a la situación empírica no puede [...] ser formulada aplicando meramente al área sustantiva un par de ideas de una teoría formal ya establecida».[17] Lo procedente sería desarrollar inductivamente los conceptos, las hipótesis y los problemas a partir de los «datos en bruto» proporcionados por un estudio del área sustantiva. Sólo entonces se podría decidir la posibilidad de recurrir a alguna teoría formal para hacer progresar la formulación de una teoría sustantiva adecuada.

Si se tomase en serio la propuesta de que la investigación educativa debería adoptar estrategias y métodos de investigación apropiados al desarrollo de teorías sustantivas «fundamentadas», se nos antoja que tendrían que producirse algunos cambios importantes en los procedimientos de investigación actuales. En primer lugar, aquélla tendría que estar organizada por el entendimiento de cómo cualquier intento de transformar los problemas educacionales «sustantivos» en una serie de cuestiones teóricas «formales» se reduce a privarlos de su carácter esencialmente práctico, lo cual viene a ser lo mismo que equivocar por completo el verdadero propósito de la investigación educativa. Lo cual implica también un rechazo de la creencia de que sea posible producir teorías educacionales adecuadamente mediante la importación de las desarrolladas para ciertas disciplinas de las ciencias sociales, como las de la «motivación», el «aprendizaje», la «socialización» o las «desviaciones». Procede, por el contrario, darse cuenta de que la misión de la investigación educativa consiste en generar teorías «sustantivas» que busquen su fundamento en las complejidades de la realidad práctica y no estén distorsionadas por la imposición de unas teorías «formales», de las que predeterminan en realidad cuáles van a ser los problemas de la investigación y cuáles las categorías relevantes.

En segundo lugar, si la investigación ha de generar un cuerpo teórico, el foco de cuyas preocupaciones sea la resolución de los problemas educativos, entonces será preciso que cambien los criterios con arreglo a los cuales se ponga a prueba y se valore esa teoría. En particular es preciso oponerse a la idea de que las teorías científico-sociales existentes se transforman en educativas simplemente al contrastarlas con datos tomados de fuentes educativas. Lo mismo ha de hacerse con la costumbre de utilizar criterios puramente teoréticos para juzgar el valor o la validez de cualesquiera teorías educativas que la investigación nos llegue a deparar. Por lo demás, si la investigación educativa arraiga en la conciencia de cómo las teorías educativas se relacionan intrínsecamente con la práctica educativa, recibirá su organización de la comprensión del hecho de que las experiencias prácticas de los maestros suministran tanto la temática de la indagación teórica como el polígono de pruebas en donde se verá si tienen fundamento los resultados de dicha indagación. Es decir, que se tendrá en cuenta que la «teoría» sólo adquiere la consideración de «científica» en tanto que sugiere maneras mejoradas de entender esas experiencias, y

sólo adquiere validez educativa en tanto dichas sugerencias son puestas a prueba y confirmadas por la experiencia práctica. Lo que esto significa es que la idea de que la teoría puede ser ideada y comprobada independientemente de la práctica, y luego utilizada para corregir, mejorar o aconsejar a la práctica educativa, se rechaza en favor del planteamiento diametralmente opuesto, a saber, el de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo cuando ella misma es corregida, mejorada y aconsejada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa y no ésta la que determina el valor de ninguna práctica educativa.

Una tercera condición del tipo de investigación que contemplamos es la de admitir cómo los problemas a los que quiere enfrentarse sólo se plantean a los practicantes de la educación, y sólo por ellos pueden ser resueltos. La consecuencia equivale a aceptar que el éxito de la investigación depende por entero de la medida en que los enseñantes se vean incitados por la misma a desarrollar una comprensión más refinada de sus propios problemas y prácticas. Desde este punto de vista, en consecuencia, es por completo improcedente que los investigadores traten a los enseñantes como objetos de su inspección científica, o como clientes que admiten y aplican soluciones científicas. Al contrario, y puesto que la experiencia de los enseñantes es el origen de los problemas que se someten a consideración, hay que reconocer que la participación activa de los practicantes en la empresa investigadora es una necesidad indispensable.

Interpretada de ese modo, la investigación educativa sería «científica», en el sentido de sometida a nociones de consistencia lógica, rigor y reflexión crítica, y al mismo tiempo «práctica», por cuanto respetase y preservase el contexto actual en que se conducen las prácticas educativas, aparecen los problemas educativos y se ponen a prueba cualesquiera soluciones a los mismos. Pero no es tarea fácil la de implantar ese concepto de la investigación, ya que ello exigiría que los investigadores se mostrasen dispuestos a fundir sus identidades separadas y a colaborar con los enseñantes en un esfuerzo común por resolver los problemas de la educación y mejorar las prácticas de la misma. Aún sería más exacto decir que, desde esa perspectiva, los enseñantes mismos deben convertirse en investigadores de la educación, de tal manera que a los investigadores profesionales no enseñantes les correspondería un papel auxiliar de colaborar en la indagación del docente o facilitarla. Con esto no tratamos de significar que la investigación educativa deba limitarse a los asuntos «prácticos» de la clase, pero sí que ha de mirar más allá del concepto de la ciencia social como o bien científica o bien interpretativa, puesto que hace falta alguna base epistemológica alternativa. Y más especialmente queremos señalar que el desarrollo correcto de la investigación educativa precisa de un modelo de ciencia que sea «educacional» en el sentido de integrar la teoría y la práctica en su enfoque de la naturaleza de la teoría, al tiempo que «científica» por cuanto contemple en la teoría la finalidad de

criticar los elementos insatisfactorios del pensamiento práctico, así como la de indicar de qué modo podrían ser eliminados. En el próximo capítulo nos ocuparemos de cómo podría desarrollarse un marco epistemológico de referencia dentro del cual pudiese articularse tal ciencia educacional.

Lecturas recomendadas

Abundan los ejemplos de libros de texto sobre investigación educativa que propugnan un planteamiento científico. Véase por ejemplo el de N. J. Entwistle y J. D. Nisbet *Educational Research in action*. Como obra que propone un enfoque más interpretativo de la investigación educativa véase David Hamilton y otros (recopilación) *Beyond the Numbers Game*.

Como problema susceptible de discusión y debate, el de la relación entre la investigación educativa y la práctica es de los que más atención ha merecido. Hartnett y Naish han recogido en dos volúmenes una serie de artículos que tratan el tema, *Theory and the Practice of Education*, y es quizá la obra más recomendable. Para una introducción general a la nueva filosofía de la ciencia, véase *What is this thing called science?*, de A. F. Chalmers. Más ardua es *Criticism and the Growth of Knowledge*, recopilada por Lakatos y Musgrave; se trata de una colección de ensayos que debate algunas consecuencias de las posiciones de Popper y de Kuhn.

Notas

1. El más seguido de éstos ha sido probablemente ALEXANDER BAIN, cuya *Education as Science* se publicó en 1879 (Kegan Paul, Londres). Para un comentario de las primeras polémicas sobre la consideración científica de la investigación educativa, véase J. V. SMITH y D. HAMILTON, recopiladores, *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*, Aberdeen University Press, Elmsford, Pergamon 1980.
2. T. S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolution*, University of Chicago Press, Chicago 1970 (2.ª ed.).
3. Para un ejemplo reciente, véanse los capítulos introductorios de R. BEARD y G. VERMA, *What is Educational Research?*, Gower, Hants.
4. G. LANGFORD, «The concept of education», en G. LANGFORD y D. J. O'CONNOR, recopiladores, *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1973.
5. D. P. GAUTHIER, *Practical Reasoning*, Oxford University Press, Londres 1963, capítulo 1.
6. Véase el capítulo 2, apartado 4.
7. K. POPPER, *Conjectures and Refutations*, Routledge and Kegan, Londres 1969.
8. Véase I. LAKATOS, «Falsification and the methodology of scientific research programmes», en I. LAKATOS y F. MUSGRAVE, recopiladores, *Criticism and*

the Growth of Knowledge, Cambridge University Press, Cambridge 1970, pp. 91-195.

9. Véase especialmente T. S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1970 (2.ª ed.); y P. K. FEYERABEND, *Against Method: Outlines of an Anarchist Theory of Knowledge*, New Left Books, Londres 1975.
10. K. R. POPPER, «Two faces of common sense: an argument for common sense realism and against the common sense theory of knowledge», en *Objetive Knowledge: An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford 1972.
11. Véase especialmente K. R. POPPER, *The Open Society and its Enemies*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1966.
12. J. DEWEY, *Freedom and Culture*, G. P. Putnams and Sons, Nueva York, 1939, p. 102.
13. B. GLASER y A. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago 1967.
14. Ibíd., p. 2.
15. Ibíd., pp. 2-3.
16. Ibíd., p. 32.
17. Ibíd., p. 33.

5

Una aproximación crítica a la teoría y la práctica

La discusión expuesta en los tres capítulos anteriores nos permite identificar ahora algunas de las condiciones formales que debe admitir cualquier enfoque de la teoría educativa. En primer lugar, y atendiendo a la crítica del positivismo expuesta en el capítulo 2, es evidente que *la teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.* En particular hay que oponerse firmemente a la idea positivista de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación. En segundo lugar, y según lo dicho en el capítulo 3 sobre la importancia de comprender los significados que tienen las prácticas educativas para aquellos que las llevan a cabo, *la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.* En efecto, lo que sugiere la argumentación del capítulo 3 es que si la investigación educativa quiere tener una materia propia, ésta necesariamente ha de arraigar en el autoentendimiento de los practicantes de la educación.

Sin embargo, la admisión de que la teoría educativa debe fundarse en las interpretaciones de los enseñantes no es suficiente por sí sola. Pues si bien puede ser cierto que la conciencia «define la realidad», también lo es que la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia. Y en efecto, una de las mayores debilidades del modelo interpretativo que identificábamos en el capítulo 3 es la omisión del hecho de que los autoentendimientos de los individuos pueden estar configurados por creencias ilusorias en donde hallan su soporte unas formas de vida social irracionales y contradictorias. Por esta razón, una tercera característica de cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser *que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna*

orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.

Otra debilidad del planteamiento «interpretativo», relacionada con la anterior y que también hemos comentado en el capítulo 3, estriba en no darse cuenta de que muchos de los fines y metas que persiguen los enseñantes no son resultado de opciones conscientes, sino mayormente de las limitaciones comprendidas en una estructura social sobre la que ellos apenas ejercen ninguna influencia directa. Por tanto, una cuarta condición de la teoría educativa será que *debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.*

La quinta condición, que se desprende de la discusión expuesta en el capítulo 4, es la necesidad de reconocer que la teoría educativa es práctica, en el sentido de que *la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.* Por este motivo, la teoría educativa no puede limitarse a explicar el origen de tales o cuales problemas con que tropiecen los practicantes, ni puede contentarse con tratar de resolver los problemas consiguiendo que los enseñantes adopten o apliquen cualesquiera soluciones que ella elabore. Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. En este sentido, la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas.

Un enfoque de la teoría y la práctica que incorpora esas cinco condiciones es el desarrollado y articulado por la comunidad de filósofos y científicos sociales comúnmente designada como la «escuela de Frankfurt».[1] Lo que les une a todos, en términos generales, es la convicción de que la ubicua influencia del positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, a la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos. Esto ha creado la ilusión de una «realidad objetiva» sobre la cual no tiene ningún control el individuo, y de ahí a una merma de la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar éstas a través de sus propios actos. La preocupación principal de la escuela de Frankfurt, por tanto, estriba en articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la «dominación del pensamiento» positivista mediante sus propios entendimientos y actos.

Este planteamiento de la teoría suele etiquetarse de «teoría crítica», y en este capítulo trataremos de esbozar algunos de sus rasgos principales.[2] No hay que pasar por alto, al mismo tiempo, que la denominación de «teoría crítica» tiene diversas interpretaciones posibles. Para algunos, la teoría crítica es sobre todo un intento de superar algunas de las debilidades del marxismo ortodoxo;[3] para otros, es parte de una disputa tradicional sobre la filosofía hermenéutica.[4] No falta quien la contempla como un intento de sintetizar la filosofía neowittgensteiniana con la filosofía europea.[5] En este capítulo prestaremos atención primordial, sobre todo, a cómo la teoría crítica generó la idea de una *ciencia social crítica* y un enfoque de la relación entre lo teórico y lo práctico que difiere mucho de lo propuesto tanto por las ciencias sociales positivistas como por las interpretativas.

1. La teoría crítica: los antecedentes

Uno de los objetivos centrales de la teoría crítica fue el de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas, surgidas durante el siglo pasado, contra los planteamientos positivista e interpretativo de la ciencia. Sus primeros representantes, como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, se mostraban preocupados por el predominio de la ciencia positivista y el grado en que ésta se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX. Los éxitos de la investigación en las ciencias físicas invitaban a intentar la emulación en el terreno de las ciencias sociales. El mundo animado estaba siendo tratado «metodológicamente» como si fuese equivalente al inanimado, y las formas de razonamiento adecuadas para ocuparse del mundo inanimado eran aplicadas con ímpetu y frecuencia cada vez mayores al mundo humano y al social. Hacia 1920 y después, los primeros teóricos críticos empezaban a reparar en cómo la racionalidad instrumental del positivismo empezaba a producir una complacencia en cuanto al papel de la ciencia en la sociedad, así como en cuanto a la naturaleza de la misma ciencia. El papel de la ciencia se convertía en técnico: alimentar el razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver los problemas técnicos de la producción de resultados determinados previamente; en cuanto a la ciencia misma, se había convertido en doctrinaria, convencida de tener resueltos los problemas esenciales de la naturaleza de la verdad, y se había reducido a la filosofía de la ciencia el campo de la epistemología. Se tenía la convicción de que la ciencia había llegado a ser «cientificista» y se creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas.

Los teóricos críticos veían un gran peligro para la sociedad moderna en la complacencia de la ciencia moderna: el fin de la razón misma, ésa era la amenaza. La razón reemplazada por la técnica, el pensamiento crí-

tico acerca de la sociedad por la norma cientificista. El mismo éxito de las ciencias naturales creaba las condiciones para que el sondeo imaginativo de los científicos hacia las fronteras de lo desconocido degenerase en conformismo con las vías de pensamiento establecidas. La ciencia se convertía en una ideología, en un modo culturalmente producido y socialmente respaldado de contemplar el mundo sin examinarlo, modo que a su vez configuraba y conducía la acción social. De tal manera, que el papel de la ciencia se reducía a legitimar la acción social aportando «hechos objetivos» que justificasen las líneas de acción. En cuanto a los valores subyacentes en tales líneas de acción, éste era un asunto que se consideraba ajeno a los propósitos de la ciencia y que por tanto quedaba sin ser sometido a revisión. Los resultados científicos meramente distinguían las líneas de acción más eficaces de las que no lo eran tanto y explicaban cómo ocurrían las consecuencias, no si era lícito que se les permitiese ocurrir o no. Lejos de ser una indagación incansable sobre la naturaleza y la conducción de la vida social, la ciencia se veía en peligro de considerar las formas de la vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones «técnicas».

El proyecto intelectual de la teoría crítica, por consiguiente, demandaba que se recuperasen de la filosofía antigua aquellos elementos de pensamiento social que se ocupaban exclusivamente de los valores, juicios e intereses de la humanidad, para integrarlos en un marco de pensamiento que pudiera suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justificable. Para abordar esa tarea, los teóricos críticos se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de «*praxis*», entendido más como «obrar» que como hacer. Para Aristóteles, las «artes prácticas» como la ética, la política y la educación no eran ciencias en sentido riguroso. Dado su propósito práctico y la naturaleza de sus asuntos, tenían que contentarse con una forma de conocimiento incierta e incompleta. En esos dominios, la teoría remitía exclusivamente a la *praxis* y la disposición que debía cultivarse era la *phronesis*, esto es, un entendimiento prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas. Pero con el auge de la ciencia moderna, especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX, esta concepción clásica de la teoría práctica como proceso destinado a cultivar el carácter del individuo quedó drásticamente alterada, y lo que en otro tiempo se contemplaba como un medio para la ilustración individual cayó presa de las prohibiciones metodológicas del positivismo. Hacia los años setenta de nuestro siglo, «teoría» pasó a significar un conjunto de generalizaciones que, a manera de leyes, podían servir para realizar predicciones y, siempre que fuese posible manipular variables adecuadas, suscitar un estado de cosas que se considerase oportuno. En este sentido, la esfera de «lo práctico» había quedado absorbida en la de «lo técnico», y los problemas de la «vida justa» desaparecían frente al problema técnico de regular las disposiciones sociales de acuerdo con tales o cuales valores predeterminados.

Para los teóricos críticos, la pérdida principal ocasionada en esa transformación era la sustitución de un concepto de «teoría» directamente enfocada hacia lo práctico por otro en donde el acceso a lo práctico se concebía como un proceso técnico. Y que, en tanto que tal, suprimía del campo del discurso teórico legítimo las categorías éticas, al tiempo que dejaba de tomar en serio las posibilidades de la razón para generar teorías de la acción ilustrada. La racionalidad pasaba a definirse exhaustivamente en función de la conformidad para con las reglas del pensamiento científico, y como tal quedaba privada de toda potencialidad creativa, crítica y valorativa.

Al mismo tiempo, los teóricos críticos admitían que no todos los efectos de la expansión científica habían sido negativos, y anotaban en el haber, como un beneficio de los más importantes, la introducción de un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social. Dada esta admisión de la importancia de la aportación científica, el dilema principal para la teoría crítica consistía en desarrollar una concepción de la ciencia social que combinase de algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de la *praxis* con el rigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna. Y así como antes el positivismo había intentado rescatar a la ciencia de los dominios de la filosofía, postulando una unidad lógica de las ciencias naturales, así la teoría crítica quiso rescatar a las ciencias sociales del dominio de las naturales preservando las preocupaciones de la «filosofía de lo práctico» clásica para con las cualidades y los valores inherentes a la vida humana. Hallar una metateoría en función de la cual pudiese lograrse tal síntesis fue la tarea primaria de uno de los teóricos críticos contemporáneos más destacados, Jürgen Habermas, que se preguntaba:

> ¿Cómo [...] podemos obtener una clarificación acerca de lo prácticamente necesario y, al mismo tiempo, objetivamente posible? Esta pregunta puede ser reconducida así a nuestro contexto histórico: ¿cómo redimir la promesa de la política práctica (a saber, la de proporcionar orientación práctica acerca de lo que es oportuno y justo en una situación determinada) sin transigir, por otra parte, en cuanto al rigor del saber científico que exige la moderna filosofía social, en contraste con la filosofía práctica del clasicismo? Y, por el contrario, ¿cómo redimir la promesa de la filosofía social, que es la de proporcionar un análisis de las interrelaciones de la vida social, sin ceder posiciones en comparación con la orientación práctica de la política clásica?[6]

Al tratar de elaborar respuestas coherentes a estas preguntas, Habermas desarrolló a lo largo de varias obras la idea de una ciencia social crítica que pudiera situarse «entre la filosofía y la ciencia».[7] A la definición de esta idea dedicaremos el próximo apartado.

2. La ciencia social crítica de Habermas

En el desarrollo de su teoría de una ciencia social crítica, uno de los blancos principales de Habermas es la creencia positivista en la unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y las sociales. Para Habermas, esto no es sino un ejemplo más de «cientificismo» («la fe de la ciencia en sí misma») que, al evaluar todo saber según las reglas del saber científico-naturalista, imposibilita virtualmente que se entienda la ciencia como una forma de saber entre otras y nada más. Para demostrar cómo eso implica una inversión de la relación correcta entre epistemología y ciencia, y cómo la segunda debería justificarse a tenor de la primera y no al revés, Habermas examinó críticamente las legitimaciones de este entendimiento positivista del saber; en el curso de su examen elaboró una teoría del conocimiento que mina seriamente el «cientificismo» de dos maneras concretas. En primer lugar, y mientras procura demostrar que la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros, Habermas intenta refutar toda pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber. En segundo lugar, y oponiéndose a la pretensión de que la ciencia ofrece una explicación objetiva o neutral de la realidad, Habermas trata de revelar cómo los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven.

Habermas da a su teoría del conocimiento el nombre de teoría «de los intereses constitutivos de saberes». Esta denominación refleja su rechazo de cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual «puro» cuyo agente se halle en actitud «desinteresada». El conocimiento nunca es producto de una «mente» ajena a las preocupaciones cotidinas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. En efecto, sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase.

Para Habermas, pues, el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses. Llama a éstos «intereses constitutivos de saberes» porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. Según Habermas, estos «intereses constitutivos de saberes» son «trascendentales» o «*a priori*», en el sentido de que son presupuestos en cualquier acto cognoscitivo y por tanto constituyen los modos posibles de pensamiento, por medio de los cuales puede ser constituida la realidad y se actúa sobre ella.

Habermas propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, llamados por él «técnico», «práctico» y «emancipatorio». El primero de éstos, el interés *técnico*, es el de

los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés, es, típicamente, un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas. No obstante, al decir que este tipo de saber depende de un interés técnico Habermas no implica que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación tocante a la aplicación técnica del mismo. Al contrario, la forma que asume dicho saber exige una actitud «desinteresada». Además se apresura a señalar cómo el interés técnico ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, y que tal forma de conocimiento seguirá siendo necesaria para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de la producción. No es intención de Habermas, por tanto, denigrar el saber técnico, sino únicamente rechazar toda pretensión de que éste sea el único tipo de saber legítimo.

Al rechazar esta pretensión, Habermas aduce que el conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la «acción comunicativa» no es reducible a un saber científico. Para comprender a otros es preciso haber captado los significados sociales que son constitutivos de la realidad social. Acudiendo a la tradición hermenéutica, Habermas aduce que los métodos del *verstehen* proporcionan un saber que sirve a un «interés práctico», al comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos. En este sentido, el «interés práctico» genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.

Al mismo tiempo, sin embargo, Habermas mantiene que los métodos del planteamiento interpretativo no pueden suministrar una base adecuada a las ciencias sociales, ya que toda reducción de las ciencias sociales a la explicación de significados subjetivos pasa por alto que, si bien éstos caracterizan la vida social, a su vez están condicionados por un contexto objetivo que limita lo mismo el alcance de las intenciones individuales como las posibilidades de su realización. Al adoptar una epistemología del proceso de autoentendimiento, el planteamiento interpretativo no está en situación de valorar en qué medida cualquier forma existente de comunicación puede hallarse sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes.

De esto resulta que el interés «práctico» hacia la comunicación sólo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes. Existe según Habermas un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultrapasen cualesquiera preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación

y la acción social. De ese conocimiento objetivo quiere ocuparse esencialmente la ciencia social crítica.

Habermas postula que cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social, o «medio» y que el saber que cada interés genera da lugar a una ciencia diferente. El resultado final del análisis de Habermas es, por tanto, un modelo trilateral de «intereses», «saberes», «medios» y «ciencia», el cual podríamos representar mediante el diagrama siguiente:

Interés	**Saber**	**Medio**	**Ciencia**
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Las hermenéuticas o «interpretativas»
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Las ciencias críticas

La «ciencia social crítica» es, por tanto, la que sirve al interés «emancipatorio» hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, la autorreflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas. De aquí que una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y especificiar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración.

Así pues, cuando Habermas intenta desarrollar la idea de una ciencia social crítica podemos entender que intenta conciliar su admisión de la importancia tanto del entendimiento «interpretativo» como de la explicación causal. Por ejemplo, y aunque Habermas acepta el postulado interpretativo de que la vida social no puede explicarse en forma de generalizaciones y predicciones, también acepta que la fuente de los significados subjetivos es externa a los actos individuales y que, por consiguiente, las intenciones de los individuos pueden verse constreñidas socialmente o redefinidas por agencias manipuladoras ajenas. Una ciencia social crítica, por consiguiente, ha de intentar que el enfoque «interpretativo» vaya más

allá de su tradicional afán de producir descripciones acríticas de los autoentendimientos individuales, de manera que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados. Este interés por la eliminación de las condiciones que distorsionan los autoentendimientos revela que la ciencia social crítica supera la tendencia de la ciencia social interpretativa a satisfacerse con iluminar las cuestiones y los problemas sociales, sin tratar de superarlos. Al sintetizar de esta manera las categorías interpretativa y causal, Habermas intenta producir una ciencia social crítica que sea capaz de demostrar por qué padecen los individuos de autoentendimiento distorsionado y cómo sería posible corregirlos.

Cuando utiliza explicaciones causales, sin embargo, Habermas no retorna a la idea positivista de las acciones sociales entendidas como cualesquiera otros eventos naturales que puedan ocurrir fuera del alcance de la conciencia humana. Por el contrario, considera que la aparición de regularidades similares a leyes de la ciencia social positivista prueba únicamente la existencia de limitaciones sociales estructuralmente impuestas. La misión de una ciencia social crítica es disolver estas limitaciones haciendo que los mecanismos causales subyacentes sean visibles para aquellos a quienes afectan. De este modo, la teoría crítica no sólo es «crítica» en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de que procura destilar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos.

El método del *verstehen* es insuficiente para esa misión, puesto que no proporciona ninguna base crítica que permita problematizar la naturaleza de la vida social. Tampoco sirve el método hipotético-deductivo de las ciencias naturales, ya que éste se limita a suponer la necesidad objetiva de una realidad social dada. Lo que hace falta, aduce Habermas, es un método que libere a los individuos de la eficacia causal de esos problemas sociales que distorsionan la comunicación y el entendimiento, permitiéndoles así dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y de los deseos de emancipación suprimidos. Siguiendo a Marx, Habermas postula que el método demandado por la ciencia social crítica es el de la *crítica ideológica*. Marx había dicho:

> [...] No anticipamos el mundo dogmáticamente, sino que intentamos hallar el nuevo mundo mediante la crítica del antiguo; [...] aunque la construcción del futuro y su culminación perpetua no sea nuestra misión, la que nos corresponde en estos momentos es tanto más clara: *la crítica infatigable de todas las condiciones existentes,* infatigable en el sentido de que la crítica no teme a sus propios hallazgos, como tampoco teme al conflicto con ningún poder, sea el que sea.[8]

Mediante este tipo de crítica, afirmaba Marx, la humanidad se liberaría de los dictados y limitaciones de la mentalidad establecida y de las formas establecidas de vida social. Al hacerlo libraría a la humanidad de la opresión política y del pensamiento encaminado a legitimar ésta. Al admitir la importancia del método crítico, la ciencia social crítica fija su atención en las formas de vida social que subyugan a los pueblos y niegan una vida satisfactoria e interesante a unos, mientras sirven a los intereses de otros. Pero se concentra especialmente en las maneras de pensar en que apoya cada especie de dominación, bien sea la dominación de una clase sobre otra o el predominio de una mentalidad según la cual esa opresión resulta obvia, inevitable, circunstancial o incluso justificada.

Al tiempo que introduce en la ciencia social crítica el concepto marxista de «crítica ideológica», Habermas también toma prestados gran parte de los procedimientos metodológicos del psicoanálisis. En particular adopta el método del autoanálisis como recurso para llevar a la conciencia aquellas distorsiones en los procesos autoformativos del paciente que le impiden una interpretación correcta de sí mismo y de sus actos. En el psicoanálisis, el alcance de la crítica no se limita a que el teorizante sepa entender o explicar al individuo, sino que el individuo debe ser además capaz, mediante la transformación de su autoentendimiento, de interpretarse de un modo nuevo a sí mismo en su situación, a fin de alterar las condiciones represivas. Es decir, que la finalidad de la crítica consiste en proporcionar una forma de autoconocimiento terapéutico que liberará a los individuos de las compulsiones irracionales de su historia individual a través de un proceso de autorreflexión crítica.

Así como el psicoanálisis trata de revelar la causa de un entendimiento distorsionado mediante la revelación de la historia del proceso autoformativo de un individuo, la ciencia social crítica quiere ver en la ideología la causa de los equívocos colectivos de los grupos sociales. Habermas dice que éstos no alcanzan una comprensión correcta a su situación porque, bajo la presión de sistemas ideológicos, han aceptado pasivamente una explicación ilusoria de la realidad que les impide reconocer y perseguir sus intereses y sus objetivos comunes. Por este motivo, la crítica se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades colectivas. Con la demostración de cómo las fuerzas ideológicas generan autoentendimientos erróneos, la crítica de la ideología pretende revelar la naturaleza engañosas de aquéllas, privándolas así de su poder.

Además de revelar cómo la ideología puede ocultar contradicciones e inadecuaciones inherentes a las ideas y las creencias, la crítica de la ideología también quiere demostrar que esas mismas ideas y creencias contienen no obstante alguna indicación acerca de cuáles son los verdaderos intereses de los individuos, con lo cual implican una autoconcepción alternativa que estaría basada en su significado verdadero. En este sentido,

la crítica de la ideología intenta demostrar a los individuos cómo sus autoentendimientos erróneos contienen a pesar de todo, bajo el disfraz deformante, sus verdaderas necesidades y finalidades. Por consiguiente, una de las misiones de la ciencia social crítica es explicitar las autoconcepciones genuinas que están implícitas en las ideas distorsionadas de los individuos, y sugerir una vía para la superación de las contradicciones e inadecuaciones de los autoentendimientos actuales. De donde resulta, en cuanto a los rasgos esenciales de la ciencia social crítica, que ésta:

> [...] arraiga claramente en la experiencia social concreta, puesto que ha sido [...] explícitamente concebida con la intención principal de superar una insatisfacción sentida. Por consiguiente, designa a las personas a quienes se dirige; analiza sus sufrimientos; les ofrece ilustración acerca de cuáles son sus verdaderas necesidades y sus verdaderos deseos; les demuestra en qué maneras es equivocada la noción que tienen de sí mismas, y al mismo tiempo extrae, de esas ideas falsas, las verdades implícitas que contienen; apunta a esas condiciones sociales inherentemente contradictorias que engendran las necesidades concretas y al mismo tiempo hacen imposible su satisfacción; revela los mecanismos en virtud de los cuales funciona ese proceso de represión y, a la luz de las condiciones sociales cambiantes que describe, les ofrece un modo de actividad que les permitirá intervenir y cambiar los procesos sociales en lo que las perjudica. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos.[9]

No carecía de dificultades este intento de desarrollar tal ciencia social crítica por parte de Habermas. Algunas de las objeciones más constantes se centran en su fracaso en cuanto a ofrecer una clarificación detallada de la base epistemológica de la ciencia social crítica y, en particular, en cuanto a explicar los criterios de racionalidad que habrían de servir para convalidar o rechazar el saber emancipador generado por aquélla. Dicho de una manera más provocativa, se exigía a la ciencia social crítica que demostrase cómo sus pretensiones de ser capaz de conseguir interpretaciones «verdaderas» de la vida social no eran más que ensayos «elitistas» que permitirían al científico social crítico la introducción de sus propios prejuicios normativos al objeto de arbitrar entre los entendimientos falsos y los correctos. Uno de los objetantes define el problema como sigue:

> Habermas parece caer en una falta de simetría entre el análisis de las disciplinas guiadas por un interés técnico o práctico y las inspiradas por un interés emancipador. En relación con los primeros dos casos, se fija primariamente en las condiciones *formales* del tipo de conocimiento de que se trata. Postular, por ejemplo, que las ciencias empírico-analíticas se guían por un interés técnico [...] no prejuzga la cues-

tión de si los esquemas teóricos van a ser corroborados o desmentidos en el curso de la indagación científica. Por otra parte, el anotar las maneras en que las disciplinas histórico-hermenéuticas difieren de las ciencias empírico-analíticas tampoco predetermina la cuestión de cómo hemos de juzgar entre las interpretaciones rivales. [...] Pero el interés emancipador y las disciplinas supuestamente guiadas por él no son meramente formales, sino sustantivos y normativos, ya que se dicta cuál ha de ser la finalidad, tanto de nuestro estudio de la sociedad como de la sociedad misma: la emancipación humana. Con lo que Habermas parece [...] introducir de contrabando su propio prejuicio normativo bajo el disfraz de un análisis objetivo de la razón en tanto que autorreflexión, [...] y la crítica ideológica [...] es una teoría sustantiva normativa que no se justifica por la apelación a las condiciones formales de la razón y del conocimiento.[10]

Es decir que el problema primordial para Habermas era el de dilucidar un marco de referencia epistemológico en función del cual se llegase a demostrar que las teorías de una ciencia social crítica fuesen interpretaciones «mejores» o más «correctas» que las interpretaciones ideológicamente contaminadas que aquélla venía a reemplazar. Se trataba, en una palabra, de proporcionar normas de racionalidad mediante las cuales la ciencia social crítica pudiese justificar sus propios procedimientos. La reacción de Habermas fue volverse hacia el análisis del lenguaje. En particular, postuló que los fundamentos normativos que justifican la ciencia social crítica pueden derivarse de un análisis del lenguaje y del discurso ordinarios.

En el curso de esta argumentación, Habermas desarrolla una teoría de la competencia comunicativa que, en cierto sentido, es una teoría ética de la autorrealización. Una de las cualidades que definen tales teorías es el intento de demostrar cómo cualquier explicación adecuada *de lo que son* los seres humanos proporciona respuestas a las cuestiones de orden ético acerca de lo que deberían llegar a ser. Filósofos tan distintos entre sí como Aristóteles, Hegel y Marx han coincidido en afirmar que toda distinción entre «lo que el hombre es» y «lo que debería ser» (y por tanto, la diferencia entre descripción y prescripción) es equívoca y confusa. En cualquier momento histórico dado, el entendimiento de «lo que el hombre es» siempre es cuestión de comprender el proceso subyacente que se oculta bajo la situación actual del hombre, y en función del cual lucha por transformarse a sí mismo a fin de realizar sus verdaderas «posibilidades» o su «esencia». La teoría de la competencia comunicativa según Habermas es una teoría ética de la autorrealización que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso. Ya que el propósito de la teoría de Habermas estriba en intentar establecer cómo en todo discurso humano hay una concepción inherente, y anticipada por el mismo, de una forma de vida ideal en la que podría realizarse el tipo de autonomía racional a que

sirve el interés emancipador. De tal manera, la teoría de la competencia comunicativa trata de demostrar que la justificación normativa del saber emancipador está incorporada en la estructura de la acción comunicativa, de cuyo análisis y exploración se ocuparía la ciencia social crítica.

Para la argumentación de Habermas es central la distinción entre habla o «acción comunicativa» y discurso. Apoyándose en los desarrollos recientes de la filosofía analítica del lenguaje, Habermas mantiene que el habla presupone siempre implícitamente la observancia de normas, que esas normas están siendo seguidas y que pueden ser justificadas. Cuando deja de regir ese consenso se problematiza la presencia de las normas que el habla admitía de antemano. Es en el *discurso* donde puede cuestionarse la presencia o la ausencia de las normas implícitas en el habla. Por eso Habermas dice que:

> Los discursos ayudan a comprobar las pretensiones de veracidad de las opiniones (y de las normas) que el hablante ha dejado de percibir como evidentes. En el discurso, la «fuerza» del argumento es la única compulsión admisible, mientras que el único motivo admisible es la búsqueda de la verdad en cooperación. [...] El producto del discurso [...] consiste en la admisión o el rechazo de los postulados problematizados. El discurso no produce otra cosa que argumentos.[11]

Las pretensiones que se aceptan ingenuamente en el habla, pero que constituyen el tema de la argumentación en el discurso, implican cuatro *postulados de validez*. El primero, que lo declarado es *verdad*; el segundo, que es *inteligible*; el tercero, que el hablante es *sincero,* y el cuarto, que el hablante *está en su razón* cuando habla como lo hace. Como estos postulados de validez sólo pueden ser examinados y comprobados por vía discursiva, se desprende de ello que la finalidad del discurso consiste en obtener, a través de la argumentación exclusivamente, una valoración racional de los postulados de validez inicialmente aceptados en el habla. Todo consenso al que se haya llegado en el marco del discurso apropiado podrá, pues, considerarse un consenso verdadero.

Ahora bien, esta concepción de la verdad como consensual suscita la pregunta de por qué habríamos de considerar que un consenso logrado de esta manera sea racional. A esto responde Habermas con el argumento de que toda habla tiene inherente la idea de un «acto ideal de habla», de la que puede derivarse la clase de «situación ideal de habla» necesaria para un consenso racional. De manera que, como aduce:

> [...] el designio de una situación ideal de habla está necesariamente implícito en la estructura del habla potencial, puesto que el habla siempre se orienta por la idea de la verdad, incluso cuando la intención es la de engañar. [...] En la medida en que dominemos los medios

para la construcción de la situación ideal de habla, podremos concebir las ideas de verdad, libertad y justicia [...].[12]

El habla anticipa siempre, por tanto, la promesa de una «situación ideal de habla», de donde resulta una imagen del tipo de condiciones que todo consenso alcanzado con el discurso requiere para ser racional y verdadero.

Esas condiciones son tales que pueden emerger los verdaderos intereses de los participantes, que la discusión se desarrolla sin presiones externas, y que las únicas compulsiones son las del argumento mismo. En una palabra, la situación ideal de habla demanda una forma democrática de discusión pública que admita el flujo libre de las ideas y de los argumentos, y garantice que los participantes van a verse libres de amenazas de dominación, manipulación o control. Dicho de otra manera, la emancipación con respecto a distorsiones represivas y la búsqueda de la autonomía racional que la ciencia social crítica intenta promover han de anticiparse y darse presupuestas en las «acciones comunicativas» que esa misma ciencia quiere analizar y explicar. El objeto al que se dirige la ciencia social crítica contiene implícitas las condiciones normativas en función de las cuales ha de justificarse toda ciencia guiada por un interés emancipador. La búsqueda de una forma de vida en la que sea posible la comunicación libre y abierta no es un matiz normativo o político arbitrario que se haya añadido a la ciencia social crítica por vía externa o mecánica: se trata meramente del reconocimiento explícito de un ideal que, como tal, está todavía irrealizado por la propia actividad del lenguaje, pero que está prometido por ella y anticipado en ella.

No pasemos por alto una de las consecuencias de esta disquisición, y es que las condiciones para decir la verdad sean al mismo tiempo las condiciones para la discusión democrática. En cierta manera, esto ha sido siempre cierto en cuanto a los objetivos de la discusión racional en la ciencia: las pretensiones de verdad se han considerado siempre abiertas a la impugnación en debate libre, donde lo único que prevalece es la fuerza del mejor argumento. Sin embargo, pocas veces son verdaderamente abiertas o libres las discusiones académicas, y a decir verdad es raro que se aproximen a ese ideal. Pero no deja de atraer esa vinculación que Habermas establece entre la verdad y la justicia social. Thomas McCarthy, traductor al inglés de varias obras de Habermas, resume esta característica de la teoría habermasiana en el pasaje siguiente:

La propia acción de participar en el discurso, de intentar llegar discursivamente a un acuerdo sobre la verdad de una proposición problemática o la corrección de una norma problemática, acarrea el supuesto de que sea posible un acuerdo genuino. Si no supusiéramos que fuera posible tanto un consenso justificado como la posibilidad de distinguirlo de un consenso falso, quedaría puesto en tela de juicio el propio

significado del discurso e incluso el del habla misma. Al tratar de alcanzar una decisión «racional» acerca de esas cuestiones, hemos de suponer que el producto de nuestra discusión será sencillamente el resultado de la fuerza del argumento mejor, y no de factores accidentales o sistemáticos imitativos de tal discusión. La tesis de Habermas es que la estructura (de la comunicación) sólo está libre de limitaciones cuando existe para todos los participantes una distribución simétrica de oportunidades de seleccionar y emplear actos de habla, cuando hay igualdad efectiva de oportunidades para asumir roles de diálogo. En particular, todos los participantes deben tener la misma posibilidad de iniciar y perpetuar un discurso, de proponer, de cuestionar, de exponer razones a favor o en contra de cualesquiera juicios, explicaciones, interpretaciones y justificaciones. Además deben tener iguales oportunidades para expresar actitudes, sentimientos, intenciones y demás por el estilo, y para mandar, para oponerse, para permitir, para prohibir, etcétera. En otras palabras, las condiciones de la situación ideal de habla deben garantizar que la discusión esté libre de limitaciones y dominaciones de todas clases. De tal manera que las condiciones para el discurso ideal se vinculan con las condiciones para una forma de vida ideal; incluyen conceptualizaciones lingüísticas de las ideas tradicionales de libertad y justicia. Es así que la «verdad» no puede analizarse independientemente de la «libertad» y la «justicia».[13]

Como el mismo Habermas confiesa, su teoría de la competencia comunicativa no es un producto acabado, sino el inicio de una tarea teorética que todavía precisa mucho desarrollo y mucha explicación en detalle. En consecuencia, las ideas introducidas por Habermas tendrían que conceptuarse como sugerencias y ensayos, antes que estimarlas convincentes y completas. Al propio tiempo, las sugerencias que ofrece el trabajo de Habermas parecen cruciales para toda comprensión de los vínculos entre lo teórico y lo práctico; en particular su intento de producir una teoría unificada del saber, la justicia, la acción y la racionalidad que sirva como fundamento de una ciencia social «con trascendencia práctica». Vamos a considerar ese tema en el próximo apartado.

3. Lo teórico y lo práctico

Importa deslindar la noción de una *ciencia social crítica* de la de una *teoría crítica*. Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica. En muchos casos, o incluso en la mayoría de ellos, tal teoría será el resultado de un proceso llevado a cabo por un individuo o por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actos sociales. Muchas teorías críticas serán interpreta-

ciones de la vida social, creadas por esos individuos o grupos preocupados por revelar esas contradicciones. En este sentido, las teorías críticas pueden ser productos de la ciencia social interpretativa, sujetas a crítica por las mismas razones que otras teorías interpretativas. Más particularmente, pueden ser sometidas a la crítica de que transforman la conciencia (el modo de ver el mundo) sin que necesariamente cambien la práctica en el mundo.

El desarrollo que da Habermas a su idea de una ciencia social crítica quiere superar esa limitación. Una ciencia social crítica es, para Habermas, un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. En el interior de una ciencia social crítica, por tanto, la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico. En realidad, ha sido el empeño en dar prioridad a uno u otro de estos dos elementos (lo teórico o lo práctico) lo que ha impedido un entendimiento claro de cómo se relacionan el uno con el otro. En su *Theory and Practice*, Habermas clarifica esa relación cuando discute «la organización de la ilustración», es decir, el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico. A este fin distingue de la manera siguiente las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica:

> La mediación de teoría y praxis sólo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones, que se miden en relación con criterios diferentes: la formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico; la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos; y la selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos, así como la conducción de la lucha política. En el primero de estos planos el objetivo son las proposiciones verdaderas; en el segundo, las conclusiones auténticas; y en el tercero, las decisiones prudentes.[14]

Una ciencia social orientada a una práctica ilustradora y a unos practicantes ilustradores debe, por consiguiente, distinguir tres funciones en la

mediación de lo teórico y lo práctico. Dichas funciones son: la primera, sus elementos teoréticos («teoremas críticos») y la manera en que los mismos se desarrollan y son puestos a prueba; en segundo lugar, sus procesos para la organización de la ilustración; y tercero, sus procesos para la organización de la acción. Cada una tiene sus criterios con arreglo a los cuales se evalúa. Confundirlas, o querer evaluarlas partiendo de un solo criterio, sería no haber entendido el proceso de la ciencia social crítica como una forma de autorreflexión disciplinada que apunta a la ilustración y al mejoramiento de las condiciones sociales y materiales bajo las cuales tiene lugar la práctica.

Esa confusión es una posibilidad auténtica, ya que la ciencia social positivista hizo de «la verdad» un dogma, como si estuviese por encima de la vida social, como si pudiese afirmarla objetivamente y como si fuese posible prescribir prácticas sabias sin entender la naturaleza humana, social, económica, política, histórica, así como las limitaciones prácticas dentro de las cuales se produce la práctica real. De tal manera que la ciencia social positivista aplica el criterio único de «la verdad» o «la objetividad» para llegar a conclusiones acerca de la acción práctica. Por otra parte, la ciencia social interpretativa convierte en dogma el juicio práctico, el informado por un conocimiento fundamentado en el entendimiento que el agente tiene de sí mismo y de sus circunstancias. Por consiguiente aplica un criterio único, el del conocimiento auténtico, para elaborar sus conclusiones acerca de la acción: pretende transformar la conciencia, aunque puede que no transforme la práctica al no proporcionar una crítica sistemática de las condiciones bajo las cuales la misma se desarrolla.

La ciencia social crítica admite que la ciencia social es humana, social y política. Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: lo que se haga dependerá de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones. Por lo tanto, la ciencia social crítica demanda una teoría política de la vida social y, lo que es igualmente importante, acerca de sus propios procesos y de los efectos de los mismos en la vida social. La teoría política de la ciencia social crítica es democrática y se basa en la teoría habermasiana de la competencia comunicativa, particularmente en la idea de la comunicación racional, donde la toma de decisiones no se guía por consideraciones de poder sino por la racionalidad de los argumentos que hablan en favor de tal o cual línea de acción.

Las tres funciones que median en la relación de lo teórico y lo práctico en la ciencia social pueden distinguirse con arreglo a su sustancia, a los criterios que sirven para evaluarlas y a las condiciones previas que cada una requiere para desempeñarse con éxito.

La primera función de la ciencia social crítica es la *formación y gene-*

ralización de teoremas críticos capaces de soportar un discurso científi-co. Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social; por ejemplo: «el aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción y el control del lenguaje y demás actividades del aprender», o bien «la enseñanza cooperativa sólo puede desarrollarse bajo condiciones de negociación continua del contenido y de las prácticas de la clase, a través de los cuales se expresa el curriculum». En este caso el criterio es que estas sentencias deben ser *verdaderas*; es decir que los teoremas críticos deben ser analíticamente coherentes y superar un examen bajo la luz de las evidencias aportadas en contextos relevantes. El examen de la veracidad de tales proposiciones sólo puede llevarse a efecto bajo la condición de *libertad de discurso.*

La segunda función es *la organización de procesos de ilustración* en los que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de procesos de reflexión que se desarrollen en el seno de los grupos inmersos en la acción y reflexión sobre ellos. La organización de la ilustración es la organización de los procesos de aprendizaje del grupo; mejor dicho, es un proceso sistemático de aprendizaje dirigido a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas que se consideran y de las condiciones en que las mismas tienen lugar. La organización de la ilustración es una actividad humana, social y política; en este caso el criterio será que las conclusiones alcanzadas han de ser *auténticas* para los individuos protagonistas, y *comunicables* dentro del grupo (es decir, que sean mutuamente comprensibles). Los procesos para la organización de la ilustración exigen que quienes intervienen en ellos *se comprometan totalmente a tomar las precauciones adecuadas y den campo a la comunicación libre de constricciones,* siguiendo el modelo psicoanalítico del discurso terapéutico. Es decir, que deben apuntar a un entendimiento obtenido autónomamente por los practicantes (o sea sin persuasión ni coerción no legítima) y conceder a todos la oportunidad de suscitar, cuestionar, afirmar o negar postulados de validez (es decir, los de comprensibilidad, verdad, sinceridad y razón oportuna) para poner a prueba su propio enfoque en la discusión autorreflexiva.

Pueden hallarse ejemplos concretos de organización de la ilustración en grupos que colaboran para alcanzar un entendimiento. En las escuelas actuales, por ejemplo, hallamos que el claustro se reúne para revisar y desarrollar el curriculum escolar; en principio se constituyen como «comunidades de aprendizaje», ya que su tarea primordial es aprender acerca de la naturaleza y consecuencias del curriculum. Una vez dominada esa tarea podrán empezar a organizarse para la acción. Pero el objetivo primero es la ilustración: organizarse a sí mismos para aprender de la experiencia y del contexto del curriculum. Aunque es raro que estas empresas de revisión escolar lleguen a alcanzar realmente estos propósitos, una ilustración genuina, no distorsionada y generalizada a todo el grupo exigiría que tal proceso de revisión captara las experiencias y entendimien-

tos de todos los participantes (autenticidad), les permitiese comunicarse abierta y libremente (comprensibilidad mutua) y llegase a desarrollar una orientación común para la acción. (Este último elemento es un aspecto importante del lenguaje: que oriente a los miembros del grupo hacia un objeto común.) Un aspecto clave de este proceso será que todos los presentes puedan intervenir por igual para plantear preguntas y aportar sugerencias, y disfruten de iguales oportunidades para suscitar y comprobar postulados de validez. Al fin y al cabo, si no han podido participar plenamente en la discusión todos y cada uno de los miembros, no se podrá asegurar que las conclusiones alcanzadas representan en realidad lo mejor del pensamiento del grupo. Si sólo participan unos pocos, los entendimientos alcanzados serán los de esos pocos, y la afirmación de que se trata de los entendimientos de todo el grupo será huera.

La tercera función es la *organización de la acción* (o, como dice Habermas, «la conducción de la lucha política»), que exige la selección de estrategias adecuadas, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma. Ésta es la «actuación», sobre la que se reflexionará retrospectivamente, prospectivamente guiada por los frutos de la reflexión previa. El criterio con arreglo al cual puede juzgarse la organización de la acción es que *las decisiones deben ser prudentes;* lo que significa que las decisiones deben ser tales que quienes intervienen en la actividad puedan llevarla a cabo sin exponerse a riesgos innecesarios. Esto a su vez exige que los que intervienen en la acción intervengan asimismo en el discurso práctico y en el proceso de toma de decisiones que conduce a esa acción, y que participen en base a su *libre compromiso* para con la acción. «Aquí también, y especialmente aquí —escribe Habermas—, se cumple lo de que no existe acceso privilegiado a la verdad».[15]

Volviendo al ejemplo anterior, puede identificarse la organización para la acción cuando el profesorado de una escuela empieza a poner en práctica lo que ha aprendido de la organización de la ilustración. Por lo que se refiere a ésta, se habrá constituido por sí sola si su discurso fue racional y auténtico, de manera que todo el mundo pudo hablar con franqueza y libertad, si como individuos pudieron entender lo que se estaba diciendo, de manera que hubo entendimiento mutuo a través del lenguaje utilizado, y si pudo desarrollarse una orientación común hacia la acción. Ahora bien, cuando el claustro empieza a decidir qué hacer, adquieren relevancia otros criterios diferentes. No sólo debe constituirse a sí misma para el discurso abierto, sino que ahora le toca constituirse para sobrevivir a la fase de la acción. Cuando se tomen decisiones reales, los intereses personales de algunos de los miembros del profesorado se verán servidos a expensas de los de otros; por otro lado, los intereses propios del profesorado pueden entrar en conflicto con intereses ajenos a dicho grupo (los de los estudiantes o los de los padres, por ejemplo). En la situación real, cualquier decisión de actuar en un sentido o en otro hará peligrar la integridad del grupo. La acción debe decidirse con cuidado y prudencia: los

miembros no sólo deben estar de acuerdo en someterse a las decisiones democráticas del grupo, sino que además han de suscribirlas mediante su libre compromiso. Lo cual sólo será posible cuando la organización de la ilustración se haya desarrollado realmente como proceso abierto y racional, y si el proceso de toma de decisiones ha sido democrático. Es obvio que la acción tendrá que ser prudente, o no lograría un compromiso común de ese tipo. De lo contrario, el grupo podría verse comprometido respecto a una acción susceptible de minar las perspectivas de éxito del proyecto conjunto.

De estas tres funciones de la ciencia social crítica resulta claramente que su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica (un proceso de discusión racional que trata activamente de superar la coerción, de un lado, y el autoengaño, del otro), y que supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para con la acción social y el consenso acerca de lo que debe ser y lo que debe hacerse. En una palabra, no es sólo una teoría del conocimiento sino además de cómo el conocimiento se vincula con la práctica.

Queda claro asimismo que la ciencia social crítica versa sobre la praxis social (el actuar o acción estratégica informados), y que es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su autorreflexión organizada. Tal vez sea en esta última característica donde podemos hallar la distinción más clara entre la ciencia social crítica y la positivista o la interpretativa. La ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o mejor dicho, que los participantes se conviertan en investigadores. El investigador desinteresado, «objetivo», de la ciencia natural, y el observador en actitud de empatía de la ciencia interpretativa pueden contribuir a la organización de la autorreflexión, pero permanecen «ajenos» y como tales ven únicamente lo exterior de la acción, bien sea como sistema social o como experiencia revalidada. Pero, de acuerdo con la definición de Habermas (1974):

> La superioridad vindicativa de los que realizan la ilustración sobre los ilustrados es teóricamente inevitable, pero al mismo tiempo es ficticia y demanda una autocorrección: en el proceso de la ilustración sólo puede haber participantes.[16]

Así pues, ¿cómo queda la ciencia social crítica cuando le aplicamos las cinco condiciones formales de la teoría educativa que resumíamos al comienzo de este capíulo? En primer lugar, el planteamiento de la investigación educativa según la ciencia social crítica rechaza la noción positi-

vista de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que ve la verdad como histórica y socialmente determinada, no como algo situado por encima de la historia y de las preocupaciones de los participantes en las situaciones sociales reales. Además no tiene un interés técnico en resolver problemas, sino que ve la conducción de la ciencia social misma como una oportunidad para la emancipación de los participantes.

En segundo lugar, la ciencia social crítica depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes: las proposiciones de los teoremas críticos deben estar fundamentadas en el lenguaje y en la experiencia de una comunidad autorreflexiva, y satisfacer los criterios de autenticidad y comunicabilidad. En tercer lugar, la ciencia social instituye procesos de autorreflexión (la organización de la ilustración) cuyo propósito consiste en distinguir entre aquellas ideas e interpretaciones que están ideológica o sistemáticamente distorsionadas y las que no lo están, así como entre los autoentendimientos distorsionados y los no distorsionados. Cuarto, la ciencia social crítica utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional: tanto sus teoremas críticos como su organización estratégica para la acción se dirigen a eliminar o superar las limitaciones que cohíben el cambio racional. Y, finalmente, la ciencia social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones.

4. Conclusión

Este capítulo ha sido un rápido recorrido por el territorio de la teoría crítica y de la ciencia social crítica de Habermas; por tanto, no hemos podido examinar con detalle muchos de sus presupuestos principales. Resulta difícil, por consiguiente, valorar las numerosas críticas que se han formulado contra dicho planteamiento, dado especialmente que a menudo aquéllas implican cuestiones filosóficas complicadas.[17] Valdrá la pena, no obstante, mencionar aquí algunas de esas críticas. En primer lugar, la postura de Habermas ha sido fuertemente contraatacada por los defensores de la ciencia social interpretativa, especialmente por la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.[18] En esencia el argumento es que el entendimiento hermenéutico no es tan limitado como pretenden Habermas y otros, y que los métodos interpretativos tradicionales son los más apropiados para entender la vida social. En segundo lugar se aducen argumentos para indicar la existencia de algunas ambigüedades cruciales en la postura de Habermas; por ejemplo, en lo tocante a la consideración de los intereses constitutivos de saberes.[19] ¿Se trata meramente de intereses empíricos contingentes, o son trascendentales y situados más allá de la histo-

ria humana? Si son meramente contingentes, entonces se trata de productos sociales que pueden hallarse sometidos al cambio (y por tanto no son fundamentales). Si son trascendentales merecen una consideración que él no concede de buen grado, como se ve en su crítica de las categorías trascendentales de Kant. Uno de sus críticos afirma que el mismo Habermas cae en la tentación de introducir distinciones puramente categóricas para favorecer su argumentación y ayudarse a refutar las distinciones categóricas de otros.[20]

Por último, y en un plano más general se critica que la obra de Habermas no ejemplifica concretamente la ciencia social crítica, sino que se limita a examinar su posibilidad. En la conclusión de su discusión sobre la ciencia social crítica, Bernstein formula dicha objeción como sigue:

> Si uno quiere dar cumplimiento a la promesa de desarrollar una teoría crítica que tenga un alcance práctico, no basta con recuperar la idea de la autorreflexión orientada por un interés emancipador. No basta con desarrollar una crítica de la ideología y de la sociedad contemporánea que denuncie las poderosas tendencias que quieren suprimir el discurso práctico e imponer a toda racionalidad la forma de la razón instrumental. Ni siquiera es suficiente con demostrar que una teoría crítica puede servir para impulsar la ilustración y afectar una transformación de los agentes políticos. [...] Todo lo dicho es necesario, pero la propia idea del discurso práctico (la de unos individuos comprometidos en una argumentación dirigida a la formación de una voluntad racional) fácilmente puede degenerar en un «mero» ideal, salvo que se realicen concreta y objetivamente las condiciones materiales necesarias para tal discurso, y sólo entonces. Habermas [...] no ofrece ningún entendimiento real de cómo va a conseguirse eso, [...] de manera que en el último análisis subsiste el hiato [...] entre la idea de tal teoría crítica [...] y su realización práctica concreta.[21]

Bernstein ha identificado un problema que es origen de considerables frustraciones para quienes han buscado vanamente la *praxis* de la teoría crítica en la obra de Habermas, su uso en la acción social real. Si Habermas condena la improductividad de la investigación de móvil teorético, que no compromete auténticamente a la acción social ni a los actores sociales, ¿por qué no produce ejemplos concretos de obra relevante desde el punto de vista de la ciencia social crítica? Habermas ha respondido a estas críticas con nuevos desarrollos de sus teorías, pero subsiste la cuestión del paso de la *idea* de una teoría social crítica a su realización concreta. Para la teoría educativa, el problema estriba en articular una concepción de la investigación educativa que pudiese realizar las metas y los propósitos emancipadores característicos de una ciencia social crítica.

Algunas de las características de un enfoque de la invetigación educativa informado por la teoría crítica son sobradamente obvias. En dicho

tipo de investigación, por ejemplo, la relación entre el que investiga y el acto investigador se entendería de una manera bastante distinta que la que demandan tanto el enfoque positivista como el interpretativo. Se recordará que en la investigación educativa positivista el investigador es, simplemente, el instrumento por medio del cual se realiza la investigación; él permanece exterior al progreso de la ciencia, como observador objetivo o desinteresado. El investigador interpretativo, por el contrario, es un individuo que adopta la postura que Mannheim ha descrito como «subjetividad disciplinada», con objeto de adoptar un punto de observación desde el cual sea posible reconstruir e interpretar los acontecimientos; la actividad del investigador reside dentro de la vida social, y las interpretaciones alcanzadas se convierten en parte de la historia intelectual. A pesar de ello, el investigador interpretativo sólo «casualmente», como si dijéramos, afecta al decurso de la historia, cuando las interpretaciones que haya producido se conviertan en parte del lenguaje de su época e influyan en decisiones tomadas por otros. En toda aproximación crítica a la investigación educativa, sin embargo, se descubre un nuevo papel para el investigador, por el cual se entiende su participación en el desarrollo del conocimiento como una acción social y política que ha de entenderse y justificarse como tal.

Queda claro también que la relación entre lo teórico y lo práctico se entendería de otra manera muy diferente. En capítulos anteriores hemos descrito cómo, según el planteamiento positivista, la teoría se considera una fuente de principios desinteresados que proporcionan una guía para la acción eficaz y que, una vez decididos los objetivos de la acción, pueden adoptarse como prescripciones para la misma (en el sentido de que pueden definirse los medios más eficaces para un fin determinado). Los planteamientos interpretativos no dan prescripciones para la acción; por el contrario, las interpretaciones meramente informan al enseñante sobre la naturaleza, consecuencias y contexto de las acciones pasadas; el practicante es invitado a usar su propio juicio práctico para decidir acerca de cómo actuar. Lo que ofrecemos en este capítulo y en el anterior es una perspectiva sobre el problema de lo teórico y lo práctico en la que desempeñan un papel central las interpretaciones de los agentes, pero en donde se necesita algo más que el mero juicio práctico. En efecto, desde el punto de vista crítico, el enseñante tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción, de manera que le sea posible tener en cuenta esos factores limitativos. Y vemos que esto requiere de los practicantes la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanentes.

En su discurso de «lo práctico», Joseph Schwab distingue entre el primero y el segundo de estos tres planteamientos.[22] Al primero lo llama el planteamiento «teorético», al segundo el «práctico», y, si seguimos a Ha-

bermas, el tercer planteamiento será el «emancipatorio»; pero si nos fijamos en la importancia que atribuye a la organización de la acción, podríamos describirlo también como de «investigación activa». La idea de que una investigación activa emancipadora podría darnos una manera de relacionar las perspectivas de la ciencia social crítica con la investigación educativa suministra el punto de partida para el próximo capítulo.

Lecturas recomendadas

Para un resumen histórico sobre el desarrollo de la teoría crítica por parte de la «escuela de Frankfurt», véase Martin Jay, *The Dialectical Imagination: The History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950.* La IV parte del libro de Richard Bernstein *The Restructuring of Social and Political Theory* ofrece un relato más breve de dicha historia e informa sobre algunos de los temas principales de la teoría crítica. Para una introducción general puede consultarse el libro de David Held *Introduction to critical theory: from Horkheimer to Habermas,* y como introducción a los textos de Habermas en particular sirve *The critical theory of Jürgen Habermas*, de Thomas McCarthy.

La obra del propio Habermas es ardua y constituye un extraordinario despliegue de erudición. Entre los principales títulos disponibles figuran *Toward a rational society, Knowledge and Human Interest, Legitimation Crisis, Theory and practice,* y una recopilación de ensayos, *Communication and the evolution of society.*

Notas

1. La escuela de Frankfurt recibe ese nombre porque sus fundadores se hallaban inicialmente en esa ciudad, aunque muchos emigraron a los Estados Unidos hacia la época de la segunda guerra mundial. Para una presentación interesante de las principales ideas, así como de la historia de esta escuela, véase M. JAY, *The Dialectical Imagination: The History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School 1923-1950,* Little, Brown and Co., Boston 1973.
2. Para una de las primeras exposiciones de este tipo de teoría véase MAX HORKHEIMER, «Traditional and Critical Theory», en *Critical Theory,* The Seabury Press, Nueva York 1972, p. 188.
3. Véase por ejemplo P. CONNERTON, recopilador, *Critical Sociology: Selected Reading,* Penguin, Harmondsworth 1975.
4. Para una interesante discusión sobre el lugar de la teoría crítica en la tradición hermenéutica véase J. BLEICHER, *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1980.
5. La relación entre hermenéutica, filosofía y filosofía del lenguaje ordinario se

discute en J. B. THOMPSON, *Critical Hermeneutics,* Cambridge University Press, Cambridge 1981.

6. J. HABERMAS, *Theory and Practice,* traducción de John Veirtel, Heinemann, Londres 1977, p. 109.
7. Véase en particular *Knowledge and Human Interest; Theory and Practice; Communication and Evolution of Society.*
8. K. MARX, *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society,* recopilados y traducidos por L. D. EASTON y K. H. GUDDAT, Anchor Books, Nueva York 1967, p. 212.
9. B. FAY, *Social Theory and Political Practice,* George Allen and Unwin, Londres 1977, p. 109.
10. R. J. BERNSTEIN, *The Restructuring of Social and Political Theory,* Basil Blackwell, Londres 1979.
11. J. HABERMAS, «A Postscript to knowledge and human interest», en *Philosophy of the Social Sciences,* 1973, vol. 3, p. 168.
12. J. HABERMAS, «Towards a theory of communicative competence», *Inquiry,* 1970, vol. 13, p. 372.
13. T. MCCARTHY, en la introducción a su traducción de *Legitimation Crisis,* Beacon Press, Londres 1975, p. xvii.
14. J. HABERMAS, *op. cit.,* 1974, p. 32.
15. Ibíd., p. 34.
16. Ibíd., p. 40.
17. Para una discusión de algunas de estas cuestiones, véase R. J. BERNSTEIN, *op. cit.*
18. H. GADAMER, *Truth and Method,* Sheed and Ward, Londres 1975.
19. R. J. BERNSTEIN, *op. cit.,* p. 222.
20. Ibíd., p. 223.
21. Ibíd., p. 225.
22. J. J. SCHWAB, «The practical: a languaje for curriculum», *School Review,* 1969, vol. 78, pp. 1-25.

6

Hacia una ciencia educativa crítica

1. Introducción

Como conclusión a su artículo «A preface to critical theory», James Farganis afirma:

> [...] el problema de cómo establecer una ciencia social emancipatoria o crítica subsiste. ¿Cómo pasar de la crítica teórica a la acción necesaria que producirá el fin deseado? Puesto que la teoría crítica profesa una unidad de lo teórico y lo práctico, la pregunta es legítima.[1]

Legítima o no, la pregunta es ciertamente reveladora. Sin duda, la manera de pasar de la crítica teórica de Habermas a la acción es decidiendo actuar en virtud de ella. Aquí no es cuestión de solicitar más instrucciones acerca de lo que uno debe hacer, sino de tomar la decisión de *implantar* una ciencia social crítica. En este capítulo nos proponemos contestar a la pregunta de Farganis, pero no para el caso de la ciencia social crítica en general, sino para el de la ciencia *educativa* crítica en particular. Y lo haremos postulando una forma de investigación educativa que no sea investigación *sobre* la educación sino *para* la educación.

2. La ciencia educativa crítica como investigación para la educación

En los capítulos anteriores, el peso de la argumentación ha ido en el sentido de que los planteamientos positivista e interpretativo de la investigación educativa estaban inadecuadamente justificados y de que dicha investigación debe adoptar la forma de una ciencia social crítica. La ruptura decisiva entre la investigación educativa crítica y los modos dominantes, el positivista y el interpretativo, fue sucintamente formulada por

Marx en su *Eleventh thesis on Feuerbach:* «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo».[2] De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de *transformar* la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educacional) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas. Así lo ha señalado Josef Bleicher en su contraste entre una especie de investigación interpretativa a la que llama «filosofía hermenéutica» y una forma de investigación crítica a la que denomina «hermenéutica crítica».

> [...] la filosofía hermenéutica intenta la mediación de la tradición y por ello se dirige al pasado con el propósito de determinar su significado para el presente; la hermenéutica crítica se dirige al futuro y a cambiar la realidad, en vez de limitarse a interpretarla.[3]

En los capítulos anteriores hemos demostrado que los diferentes modos de investigación educativa implican diferentes enfoques de la relación entre la teoría y la práctica de la educación, e incorporan diferentes tipos de cambio educacional. Aunque estos enfoques del cambio guardan relación con la naturaleza de unos estudios concretos de la investigación, así como con los descubrimientos que los mismos realicen, cuando se aplican a tradiciones completas de investigación educativa también aluden a enfoques rivales de la *reforma educativa* y al papel de la investigación educativa institucionalizada en el proceso de dicha reforma. Así, el positivismo contempla la reforma de la educación como un asunto técnico, mientras que para la investigación interpretativa tiene carácter práctico. Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación. Desde esa perspectiva podemos retornar al enfoque de la ciencia social crítica propuesto por Fay, que ya citábamos en el capítulo anterior:

> [La ciencia social crítica...] arraiga claramente en la experiencia social concreta, puesto que ha sido [...] explícitamente concebida con la intención principal de superar una insatisfacción sentida. Por consiguiente, designa a las personas a quienes se dirige; analiza sus sufrimientos; les ofrece ilustración acerca de cuáles son sus verdaderas ne-

cesidades y sus verdaderos deseos; les demuestra de qué manera es equivocada la noción que tienen de sí mismas, y al mismo tiempo extrae, de esas ideas falsas, las verdades implícitas que contienen; apunta a esas condiciones sociales inherentemente contradictorias que engendran las necesidades concretas y al mismo tiempo hacen imposible su satisfacción; revela los mecanismos en virtud de los cuales funciona ese proceso de represión y, a la luz de las condiciones sociales cambiantes que describe, les ofrece un modo de actividad que les permitirá intervenir y cambiar los procesos sociales en lo que las perjudica. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos.[4]

Similarmente, Comstock escribe:

> La investigación social crítica comienza a partir de los problemas vitales de unos agentes sociales particulares y definidos, que pueden ser individuos, grupos o clases, que están oprimidos por procesos sociales que los alienan, y que ellos tal vez mantienen o crean pero no controlan. Tras partir de los problemas prácticos de la existencia cotidiana, retorna a esa vida con la finalidad de ilustrar a sus sujetos acerca de los factores sociales limitativos que no habían advertido, así como acerca de posibles líneas de acción que les permitirían liberarse. Su meta es el autoconocimiento ilustrado y la acción política eficaz. Su método es el diálogo, y el resultado del mismo, el de elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia. [...] La investigación crítica vincula los procesos sociales despersonalizados a las opciones y las acciones de sus sujetos, con el fin de eliminar las consecuencias inadvertidas y contradictorias de la acción colectiva.[5]

Si parafraseamos estas afirmaciones relativas a la ciencia social crítica en general de manera que aluda a una ciencia educativa, emergerá una perspectiva de una ciencia educativa crítica que apuntaría a comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que *educativas*, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera.[6] En este sentido la ciencia educativa crítica no se diferencia mucho del proceso de concienciación descrito por Freire como:

> [...] el proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad.[7]

Una ciencia educativa crítica, por tanto, debe ser una ciencia participativa, siendo sus participantes o «sujetos» los profesores, los estudiantes y otros que crean, mantienen, disfrutan y soportan las disposiciones educativas. Tales disposiciones tienen consecuencias individuales y sociales que incluyen tanto la ilustración como la alienación, la solidaridad social y la división social, la potenciación de las personas y el autoritarismo de la sociedad contemporánea. Mediante la ciencia educativa crítica, los participantes exploran estas contradicciones e intentan resolverlas.

Al considerar el carácter de una ciencia social crítica, Habermas deja claramente sentado que el saber investigador generado por la ciencia social crítica no impele de suyo a la acción.[8] Debe existir asimismo un «proceso de ilustración» mediante el cual los que participan en una situación alcanzan entendimientos auténticos de la misma, y además un «discurso práctico» en el que los participantes toman decisiones acerca de las líneas de acción adecuadas, convenidas como sabias y prudentes. Dice:

> La crítica entiende que sus postulados de validez sólo pueden verificarse con el éxito del proceso de ilustración, lo que quiere decir en el discurso práctico de los interesados.[9]

Algunos investigadores han creído poder mantenerse fuera de las situaciones educacionales que pretendían transformar, en tanto que críticos cuyo menester consiste en ilustrar a otros. Interpretan la necesaria independencia intelectual del crítico en términos de división del trabajo por la cual estaría definido su propio papel como «espectadores», y garantizado por normas de procedimiento que asegurarían la separación institucional y teorética en relación con los «actores» cuya labor aquéllos estudian.[10] Éste es, en efecto, un papel útil e importante, pero no basta para una investigación educativa del género científico-social crítico. Lo que fija el discurso científico y los procesos de ilustración de la tarea investigadora en la tarea de transformar las situaciones educativas es un compromiso concreto con el mejoramiento de la educación. Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica. Punto que Habermas concibe de la manera siguiente:

> [...] la teoría, al tiempo que hace consciente, puede crear condiciones bajo las cuales se disuelvan las distorsiones sistemáticas de la comunicación, siendo posible conducir entonces un discurso práctico; pero no contiene ninguna información que prejuzgue la acción futura de los afectados. Como tampoco el psicoanalista tiene derecho a formular propuestas de acción prospectiva: el paciente ha de llegar a sus propias conclusiones en cuanto respecta a sus propios actos.[11]

La plena misión de una ciencia educativa crítica requiere participantes que colaboren en la organización de su propia ilustración, y que éstos tomen decisiones sobre cómo van a transformar sus situaciones, así como un análisis crítico permanente a la luz de las consecuencias de tales transformaciones, con el fin de respaldar el compromiso del discurso científico, los procesos de ilustración y la acción práctica. Pero ésas son tareas para los participantes en las situaciones educacionales, primordialmente, quienes por medio de sus prácticas interpretan y constituyen tales situaciones como educacionales, y viven soportando las consecuencias de las transformaciones hechas por ellos. El investigador como «espectador» podrá interpretar o informar esas prácticas, pero no las constituye, está muy limitado en su capacidad para transformarlas y pocas veces soporta las consecuencias de ninguna transformación real que se produzca. Así que preferiremos quizá rechazar la descripción que hace Comstock del papel del investigador crítico *vis-à-vis* de los participantes:

> Prácticamente [la investigación social crítica] requiere que el investigador crítico parta de los entendimientos intersubjetivos de los participantes en relación con un cierto estado de cosas social, y que retorne a esos participantes con un programa de educación y de acción orientado a cambiar los entendimientos y la condición social de estas personas.[12]

La fuente de los programas de educación y de acción diseñados con fines de ilustración, sin duda, no puede ser otra que *los participantes mismos,* no «los investigadores críticos». Habermas compara el papel de la ciencia social crítica (en relación con los grupos comprometidos a la autorreflexión y a la transformación de las condiciones de su acción) a la función del psicoanálisis.[13] Al hacerlo suscita la posibilidad de que el investigador crítico sea como una especie de versión sociopolítica del psicoanalista. Sin embargo, se ha dado cuenta del peligro de crear una nueva clerecía de analistas sociales. Como él dice: «en un proceso de ilustración sólo puede haber participantes».[14] Desde el punto de vista de la práctica, esto sólo puede significar dos cosas: por una parte, significa que los «espectadores» que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes en las escuelas mismas; por otra parte significa que las comunidades escolares deben convertirse en participantes, y verse a sí mismas como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas puedan ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general. Las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad. Sin un arraigo concreto y práctico en procesos de investigación susceptibles de crear comunidades

críticas de enseñantes, de estudiantes y otras, la investigación educativa se ve obligada a justificarse en términos mucho más generales (como tratar de ejercer influencia en los «amos de la política» o cambiar las condiciones de legitimación de ciertos programas educativos). Si no impulsa movimientos específicamente políticos en la educación, corre el peligro de tratar a los agentes a los que pretendía influir o ilustrar como categoría abstracta y reificada o clase («dueños de la política», «educadores», ... incluso «maestros» en general). Buena parte de la investigación crítica de hoy en materia de educación es víctima de esa reificación y omite «nombrar a las personas a quienes se dirige» (según la expresión de Fay). Y al hacerlo así se convierte en una especie de investigación interpretativa, falta de compromiso práctico, porque no emplea una teoría en la que se subsuman el cambio educacional, el social y el político.

El antídoto contra esa reificación de los agentes educativos y de las situaciones educativas es el compromiso concreto con la tarea de la transformación educativa. Este antídoto puede realizarse mediante un trabajo colaborativo para la transformación de los estados de cosas concretos y las instituciones de la educación. Dicho de la manera más sencilla, la contribución de la investigación educativa a la práctica educativa debe evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen. En relación con este último escenario de las mejoras, hemos de recordar que las situaciones educativas no se constituyen como tales en función de cosas como ladrillos y mortero, recursos financieros, aprovechamiento del tiempo y disposiciones orgánicas. Más importante es tener en cuenta que todo esto adquiere su carácter educativo porque las personas actúan con ello de ciertas maneras que ellas entienden como educativas. Las prácticas constituyen las situaciones educativas y, en particular, las prácticas de los enseñantes, los administradores, los estudiantes, los padres y otros cuyas acciones, a su vez, están en parte configuradas como reacción ante las prácticas de la educación institucional. Para mejorar las situaciones educativas reales, por consiguiente, hemos de transformar las redes interactivas de prácticas que las constituyen.

Este énfasis sobre la práctica y su transformación no sorprenderá a quienes estén familiarizados con el desarrollo de la teoría social y de la filosofía social desde el desafío planteado por Marx con su famosa *Eleventh thesis on Feuerbach*. Por esa época escribía también:

> La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación y de que, por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado.

Cambiar las circunstancias, por tanto, sería una tarea simultánea, un proceso dialéctico, no el acertijo del huevo y de la gallina. Por eso escribió:

> La coincidencia entre el cambio de las circunstancias y el cambio de la actividad humana únicamente puede concebirse y entenderse racionalmente como una práctica revolucionaria.

Al comentar la concepción de la práctica según Marx y el «germen» de su epistemología, Michael Matthews reitera este impulso y subraya cómo Marx logró trascender la vieja doctrina materialista:

> Marx ofreció una nueva versión del materialismo. Concretamente se trata del materialismo *histórico*, de un materialismo que veía la práctica o actividad humana consciente como mediación entre la mente y la materia, como algo que por efecto de su mediación altera tanto la sociedad como la naturaleza. La conciencia surge de la práctica y está conformada por ella, y es juzgada, a su vez, en y por la práctica.[15]

Esta última frase («es juzgada a su vez en y por la práctica») toca el núcleo mismo del debate sobre la investigación educativa y su aportación crítica al mejoramiento de la educación. Se alude con frecuencia a ese tema en los escritos sobre investigación educativa[16] que aducen que la misma debe ser juzgada no sólo por cómo ella transforma la mentalidad de los practicantes sino también, y simultáneamente, por su aportación a la transformación de la educación misma. Para los investigadores que permanezcan *externos* a los contextos educativos que se estudian, esto implica nuevas relaciones entre investigadores y practicantes: relaciones colaborativas, en las que el «observador» se convierte en un «crítico amigo» que ayuda a los «actores» para que actúen con más sabiduría, prudencia y sentido crítico en el proceso de transformar la educación. El éxito de la labor de esos «críticos amigos» puede juzgarse por la medida en que la misma haya servido a los que actúan en el proceso educativo para mejorar sus prácticas educativas, sus autoentendimientos y las situaciones e instituciones en las que trabajan. Desde esa perspectiva, el éxito de la investigación educativa conducida por personas ajenas no se mide en función de la cantidad de experiencia y trabajo de los enseñantes que hayan sido capaces de expropiar en favor de la bibliografía de investigación, sino en función de su aportación a la mejora de la educación en las situaciones reales y concretas en que trabajan esos educadores.

La implicación más significativa de este planteamiento de la ciencia educativa crítica, sin embargo, concierne a los mismos enseñantes. Está claro que una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones. Aunque haya un lugar para los «críticos amigos» y su

colaboración con los enseñantes y con otros de los comprometidos en la tarea educativa para ayudarles a conducir la investigación crítica, la tarea primordial de la investigación educativa debe ser la investigación participativa realizada por aquellos cuyas prácticas constituyen, precisamente, la educación. Para demostrar cómo aquellos cuya tarea constituye la educación pueden desarrollar también formas de trabajo que instituyan una práctica reformada de la investigación educativa, puede ser útil que introduzcamos la idea de la investigación educacional activa.

3. Definición y carácter de la investigación-acción

La investigación-acción (*action research*) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. En el terreno de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas. Aunque con frecuencia dichas actividades se llevan a cabo utilizando planteamientos, métodos y técnicas que nada tienen que ver con la investigación-acción, los que participan en estos procesos de desarrollo recurren cada vez más a la misma como una manera de participar en la elaboración de decisiones acerca de esos desarrollos.

Por lo que concierne al método, un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Kurt Lewin, el acuñador de la expresión «*action research*», describe el proceso como constituido por la planificación, la concreción de hechos y la ejecución:

> La planificación suele comenzar por algo que podríamos describir como una idea general. Por un motivo u otro se nos representa que podría ser conveniente alcanzar cierto objetivo. A menudo no está muy claro cómo circunscribir dicho objetivo, ni cómo alcanzarlo. Entonces, el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento, a la luz de los medios disponibles. Por lo común habrá que concretar más hechos acerca de la situación. Si esta primera fase de planificación culmina con éxito, se habrán obtenido dos cosas: un «plan global» acerca de cómo alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de la acción. Por lo general, esa planificación habrá modificado además la idea original en cierta medida. La fase siguiente se dedica a la ejecución del primer paso del plan general. En los campos más desarrollados de la gestión social, como en la conducción de una guerra, esta segunda fase va seguida de una etapa de concreción de

hechos. Para un bombardeo sobre Alemania, por ejemplo, quizá se haya elegido como primer objetivo determinada factoría, después de considerar con detenimiento ciertas prioridades, así como los mejores medios para habérselas con ese blanco. Se ejecuta el ataque, a lo cual sigue inmediatamente un plan de reconocimiento con el objetivo de determinar con la mayor exactitud y objetividad posible la nueva situación. Este reconocimiento, o concreción de hechos, cumple cuatro funciones: la primera, valorar la acción para saber si lo que se ha conseguido supera lo esperado, o no lo alcanzó; lo cual debería servir de base para planificar correctamente el paso siguiente; también debería servir de base para modificar el «plan general»; y, finalmente, proporciona a los planificadores una oportunidad para aprender, es decir, para reunir nuevos hechos generales, como por ejemplo sobre los puntos fuertes y débiles de ciertas armas o técnicas de acción. La fase siguiente, una vez más, está constituida por un bucle de planificación, ejecución y reconocimiento o concreción de hechos, nuevamente con el fin de valorar los resultados del segundo paso, de preparar la base racional para la planificación del paso tercero, y tal vez para modificar otra vez el plan general.[17]

Lewin documentaba los efectos de la decisión de grupo en cuanto a facilitar y respaldar los cambios en la conducta social, y subrayaba el valor que tiene el interesar a los participantes en cada una de las fases del proceso de investigación-acción. Asimismo consideraba que la investigación-acción, en razón de sus principios, podía encaminar «gradualmente hacia la independencia, la equidad y la cooperación» y alterar eficazmente las políticas de «explotación permanente» que, a su modo de ver, eran «un riesgo para la democracia en todos sus aspectos».[18] Para Lewin, la investigación-acción era esencial en cuanto al progreso de la «investigación social básica». Al objeto de «desarrollar una comprensión más profunda de las leyes que gobiernan la vida social», se precisarían instrumentos matemáticos así como los conceptuales del análisis teórico, y también «la concreción descriptiva de los hechos tanto para los organismos sociales pequeños como para los grandes». Por encima de todo, aducía, la investigación social básica tendría que incluir «experimentos de laboratorio y de campo» acerca del cambio social.[19]

De esta manera, Lewin presagiaba tres características importantes de la investigación-acción moderna: su carácter *participativo*, su impulso *democrático* y su *contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social*. En cada uno de estos tres aspectos, sin embargo, los investigadores de 1980 en adelante introdujeron correcciones a la definición del significado de la investigación-acción según Lewin. En primer lugar pasarían a considerar la toma de decisiones de grupo como importante en el plano de los principios todavía más que en el de la técnica; esto es, no sólo como medio eficaz para facilitar y mantener el cambio social, sino también como

esencial para un compromiso auténtico en cuanto a la acción social. En segundo lugar, los exponentes contemporáneos de la investigación-acción no estarían de acuerdo con la noción de que los participantes debieran o pudieran ser «encaminados» a formas de vida más democráticas por medio de la investigación-acción, que no debería contemplarse como una receta o técnica para conseguir la democracia, sino mejor como la incorporación de los principios democráticos a la investigación, al permitir que los participantes influyan en las condiciones de su propia vida y trabajo, ya que no las determinen, y que colaboren en el desarrollo de críticas sobre las condiciones sociales que fomentan la dependencia, la desigualdad o la explotación. La tercera objeción de los investigadores contemporáneos apuntaría al lenguaje con que Lewin describe los objetivos teóricos y los métodos de la ciencia social («desarrollar una comprensión más profunda de las leyes que gobiernan la vida social» por medio de instrumentos matemáticos y conceptuales y con experimentos de laboratorio y de campo). Hoy calificaríamos de positivista esta terminología, y de incompatible con los objetivos y los métodos de toda ciencia social o educativa adecuada.

Lewin desarrolló la idea de la investigación-acción en el curso de su estudio acerca de prácticas sociales como la producción en las fábricas, las discriminaciones padecidas por grupos minoritarios o los hábitos de compra de alimentos a mediados del período de 1940-1950. Según Lewin, la investigación-acción consiste en el análisis, la concreción de hechos y la conceptualización de los problemas; la planificación de programas de acción, la ejecución de los mismos, y nueva concreción y evaluación de hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades, o mejor dicho, la espiral cíclica.[20] Por medio de esta espiral de actividades, la investigación-acción crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, esto es, de comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica.

Los asistentes al seminario nacional sobre investigación-acción celebrado en la universidad Deakin de Geelong (Victoria) en mayo de 1981 adoptaron una defición de investigación educativa activa que reproducimos aquí ligeramente abreviada:

> Investigación educativa activa es el término que se emplea para describir una familia de actividades de desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Lo que tienen en común estas actividades es la identificación de estrategias de acción programada que se han de *implementar*, y que luego son sistemáticamente sometidas a *observación, reflexión y cambio*, teniendo en cuenta que los participantes en la acción se consideran íntegramente comprometidos en todas estas actividades.[21]

En esta definición se mantiene la noción lewiniana de la espiral por medio de los conceptos de planificación, observación, acción y reflexión. También la participación, de antiguo reconocida por Lewin y colegas como un aspecto esencial del proceso de investigación-acción, sigue siendo un rasgo esencial. Pero la definición concede asimismo una importancia central a la noción de acción estratégica. Se propugna que la investigación-acción es el método de investigación preferente siempre que el foco de la actividad investigadora sea *una práctica social*. Debe ser preferida a la investigación positivista, que trata las prácticas sociales como funciones de sistemas determinados, así como a los planteamientos puramente interpretativos que contemplan las prácticas como productos histórico-culturales. En realidad, las prácticas sociales son, esencialmente, empresas arriesgadas que requieren juicios de prudencia acerca de aquéllas, y como tales no pueden justificarse únicamente por referencia a principios teóricos ni en términos puramente retrospectivos por referencia a su localización cultural e histórica.

Dos objetivos esenciales tiene toda investigación-acción: *mejorar* e *interesar*. En cuanto a la mejora, la investigación-acción apunta a tres sectores: primero, al mejoramiento de una *práctica*; segundo, a la mejora del *entendimiento* de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la *situación* en que dicha práctica tiene lugar. El objetivo de *interesar* va de la mano con el de *mejorar*. Los que intervienen en la práctica considerada tienen que intervenir en todas las fases —planificación, acción, observación y reflexión— del proceso de investigación-acción. A medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados por la práctica.

¿Cuáles son las condiciones mínimas para la investigación-acción? Puede sostenerse que, para que pueda asegurarse que existe una investigación-acción, deben darse tres condiciones individualmente necesarias y conjuntamente suficientes: la primera, que un proyecto se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; la segunda, que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente; la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso. Algunos de los trabajos que hoy pasan por ser de investigación-acción en educación no satisfacen estos criterios; de éstos, algunos evolucionarán hasta llegar a reunir las exigencias, y otros quedarán como investigación-acción «atrofiada» e inconclusa. Por no hablar de los que ni satisfacen los criterios ni pueden aspirar en serio al título de «investigación-acción» en ningún sentido.

Los primeros trabajos de Lewin se ocupaban de los cambios en las actitudes y el comportamiento en diversos sectores socialmente conflictivos, y sus ideas no tardaron en ser trasladadas a la educación.[22] Tras unos diez años de progresos, no obstante, la investigación educacional activa entró en decadencia. Aunque continuaron algunas actividades en Estados Unidos, en 1970 Nevitt Sanford[23] aducía que tal decadencia había sido debida al creciente alejamiento entre investigación y acción, entre lo teórico y lo práctico. A medida que la investigación académica en ciencias sociales empezaba a disfrutar de un respaldo presupuestario desconocido hasta entonces, se comenzó a distinguir entre el trabajo del teorizante-investigador y el del «ingeniero» responsable de poner en práctica los principios teóricos. La marea creciente del desarrollo curricular post-Sputnik, basada en un modelo de investigación-desarrollo-difusión (ID y D) de las relaciones entre la investigación y la práctica, venía a legitimar y sustanciar esa separación. Las actividades de desarrollo curricular y evaluación curricular a gran escala, basadas en la colaboración de los practicantes en las tareas de desarrollo y evaluación diseñadas por los teóricos, restaron legitimidad y energías a un planteamiento como el de la investigación-acción, que era esencialmente de organización local, a pequeña escala y autorreflexivo. A mediados del período 1960-1970, el modelo técnico de investigación, desarrollo y difusión (ID y D) estaba bien establecido como el modelo por excelencia para el cambio.

El renacimiento del interés contemporáneo hacia la investigación educativa activa se basó en los trabajos del Ford Teaching Project 1973-1976 en Gran Bretaña, dirigido por John Elliott y Clem Adelman.[24] Este proyecto hizo que los profesores intervinieran en una investigación-acción-colaborativa de sus propias prácticas, y su noción central del «maestro monitor de sí mismo» se basaba en las ideas de Lawrence Stenhouse sobre el enseñante como investigador y como «profesional ampliado».[25] Obedeció a varias razones el que este proyecto suscitase una resurrección del interés. En primer lugar estaba, por parte de un cuerpo enseñante cada vez más profesionalizado, la demanda de un papel investigador, basada en la noción del profesional que investiga su propia práctica. En segundo lugar, estos practicantes advertían la irrelevancia de buena parte de la investigación educativa contemporánea para lo que a ellos les preocupaba. En tercer lugar, existía un renovado interés hacia «lo práctico» en el curriculum consiguiente a los trabajos de Schwab y otros sobre la «deliberación práctica».[26] En cuarto lugar, fue favorable a la investigación-acción el auge de los métodos de la «nueva ola» en investigación y evaluación educativa, que ponían énfasis en las perspectivas y categorías de los participantes para configurar las prácticas y las situaciones educativas. En quinto lugar, el movimiento de responsabilización galvanizó y politizó a los enseñantes; como respuesta al mismo, los practicantes adoptaron el papel automonitor como el medio más conveniente para justificar sus prácticas y generar críticas sensatas de las condiciones de trabajo en que

tales prácticas se producen.[27] En sexto lugar, la creciente solidaridad que se produjo en el seno de la profesión enseñante, como reacción ante las críticas públicas que acompañaron a las políticas de enseñanza de la era posexpansión, desde 1970 hasta hoy; lo cual, a su vez, ha motivado la organización de redes de apoyo de profesionales interesados en continuar el desarrollo de la educación, pese al reflujo de la marea expansionista. Por último, ocurre que cada vez se conoce mejor la investigación-acción misma, que se percibe como suministradora de un enfoque comprensible y utilizable por parte del movimiento de mejora de la práctica a través de la autorreflexión crítica.

Los investigadores educacionales de la escuela activa han estudiado una serie de prácticas; quizá bastarán algunos ejemplos para dar una idea de cómo se ha utilizado la investigación-acción para mejorar dichas prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones en que operan.

Durante varios años, John Henry ha trabajado en la universidad Deakin con maestros preocupados por explorar los problemas y los efectos del método de encuesta (*enquiry teaching*) de una manera científica.[28] Mediante un análisis detallado de las transcripciones de sus propias enseñanzas, los docentes que participaron en el estudio pudieron darse cuenta de cómo sus prácticas normales de interacción en la clase, en cuanto que daban preferencia a la lección magistral y al interrogatorio directo, en realidad funcionaban en el sentido de privar a los estudiantes de la oportunidad de plantear preguntas propias y llegar a desarrollar una independencia respecto del enseñante en su aprendizaje. En efecto, las prácticas usuales de los enseñantes tendían a asegurar el control de la clase mediante el control del discurso en clase. Estos maestros aprendieron a modificar el estilo de sus preguntas, así como a proporcionar recursos que facilitasen el planteamiento de preguntas por parte de los alumnos dentro de un marco de actividades de clase en el que tuviesen oportunidad de contestar por sí mismos a las cuestiones planteadas. Pero no cambiaron únicamente los hábitos del método socrático, sino también su entendimiento del mismo, al darse cuenta de que era una forma de control de la clase así como de impartir conocimiento. Empezaron a comprender con más profundidad cómo las prácticas de interrogatorio podían crear para los alumnos la posibilidad de intervenir activamente en el proceso del aprendizaje o, por el contrario, negársela. Estos enseñantes también modificaron las situaciones en las que trabajaban, aunque no sin cierta medida de conflicto personal. Sus clases cambiaron físicamente (se necesitaron más recursos, a fin de sustentar las investigaciones independientes de los estudiantes) y socialmente (los estudiantes empezaron a asumir el control de su propia conducta en clase, y maestros y estudiantes se acostumbraron a negociar las actividades de estudio).

Los maestros que trabajaron con John Henry colaboraron en su propio proceso de aprendizaje (en algunos proyectos intervinieron varios profesores de una misma escuela; en otros colaboraron enseñantes de

distintos centros). Utilizaron la espiral autorreflexiva de la investigación-acción para realizar observaciones iniciales y analizar sus prácticas de enseñanza actuales; luego planificaron las maneras en que deseaban cambiar aquéllas, para observar a continuación los problemas y los efectos de los cambios introducidos, y para reflexionar sobre sus observaciones a fin de decidir la próxima acción en el proceso de mejoramiento de su práctica. Al término de cierto número de ciclos de investigación-acción empezaron a conseguir diferencias notables en sus prácticas de clase, consideradas por ellos mismos como mejoras evidentes del sistema de educación facilitado en sus clases, y que estuvieron en condiciones de transmitir.

Un grupo de enseñantes trabajó con Stephen Kemmis y otros de la universidad Deakin en la exploración de los problemas y los efectos de las estrategias empleadas en primero de secundaria para la recuperación de deficiencias de lectura.[29] Para comenzar, se describieron unas diez estrategias diferentes a disposición de los enseñantes en esta materia, y se analizaron las deficiencias sobre las que se trataba de actuar. El grupo tomó la decisión de realizar un análisis más detallado de cuatro de dichas estrategias (la lectura prolongada, ininterrumpida, en silencio; la formación de grupos de consulta de enseñantes en las escuelas; el estudio negociado; y el estudio en equipo). Los distintos profesores recopilaron datos sobre las estrategias que más interesaban a cada uno, y trataron de mejorar la implantación de dichas estrategias a la luz de los datos recogidos. Sus prácticas cambiaron a medida que iban perfeccionando su entendimiento de los problemas y los efectos de cada una de las estrategias, y hubo también cambios en las situaciones en que trabajaban (por ejemplo, se logró que un número cada vez mayor de enseñantes se interesara por las necesidades de los alumnos con dificultades de lectura; los calendarios escolares se modificaron para poder atender mejor al desarrollo de la lectura, o se estableció en la clase habitual la intervención de equipos mixtos de profesores de enseñanza general y especialistas en «recuperación»). En particular, estos enseñantes empezaron a entender cómo algunas de las estrategias de recuperación divorciaban en realidad la destreza para la lectura de los contextos de estudio en los cuales se precisaban aquéllas; cómo algunas estrategias perpetuaban y reforzaban el que ciertos alumnos quedasen «etiquetados» como problemáticos en vez de ayudarles a superar sus dificultades; cómo ciertas estrategias inhabilitaban precisamente a los alumnos al aislarlos del contexto de aprendizaje de la clase, que era donde hubiesen necesitado desarrollar los conocimientos sustantivos y las destrezas en cuestión, perpetuando la insuficiencia de los resultados del trabajo en clase; y cómo ciertas estrategias, en vez de crearlas, impedían las condiciones bajo las cuales los enseñantes hubieran podido colaborar para ayudar a los alumnos necesitados de mejorar sus destrezas léxicas a fin de superar el curriculum.

En un proyecto que incluyó a profesores de varios centros interesados

en desarrollar un programa de formación del personal docente bajo el control interno de cada centro, varios de aquéllos exploraron la cuestión de negociar las normas de la clase con los alumnos.[30] Enfrentados con problemas de disciplina en la clase, interesaron a los estudiantes en el establecimiento de normas de conducta y lograron desarrollar un sentido de responsabilidad compartido en cuanto a mantener en clase un clima propicio al estudio. Enseñantes y alumnos juntos alcanzaron el entendimiento de cómo sus propias prácticas en clase creaban un clima para otros, y cómo la clase controlada por el maestro funciona en el sentido de denegar al estudiante la responsabilidad en relación con el ambiente de aquélla. El éxito de la estrategia de negociar las normas fue tan notable, que la misma fue adoptada por cierto número de profesores en sus centros, y en éstos empezó a cambiar el enfoque general de las responsabilidades de los enseñantes y los alumnos en lo tocante al control de la clase.

En el mismo proyecto, un profesor exploró los problemas y los efectos de la evaluación descriptiva, no competitiva, como alternativa a la calificación competitiva mediante notas numéricas. En este proyecto se empezó a trabajar con un programa «alternativo» para alumnos de 10 años que habían presentado resultados insuficientes. El maestro razonaba que estos alumnos tenían una autoestima escasa, y que dicha escasez había sido acentuada por la calificación competitiva, que les hacía parecer invariablemente inferiores a sus compañeros. Con el fin de implantar la estrategia de la evaluación descriptiva y no competitiva, los profesores establecieron un sistema mediante el cual la clase reunida determinaba las tareas de estudio para todo el grupo, y repartía entre dicho grupo las responsabilidades de esas tareas. Para cada una de éstas se establecieron de mutuo acuerdo condiciones claras y explícitas, y los estudiantes pudieron determinar individual y colectivamente, así como con sus profesores, una vez concluidas las tareas, si se habían satisfecho las exigencias propuestas. Con los datos reunidos acerca de la participación en clase, de la calidad del trabajo realizado y del volumen de lo realmente acabado, los profesoes quedaron en condiciones de modificar sus propias prácticas. Al mismo tiempo llegaron a entender cómo los estudiantes podían llegar a responsabilizarse de su propio estudio y del rendimiento alcanzado bajo sus propias condiciones. El cambio de situación de la clase fue espectacular, en comparación con la que habían diagnosticado aquellos maestros al comienzo de su trabajo con el grupo «alternativo», y la aceptación de la estrategia fue suficiente como para inducirles a implantarla en otras clases con bastante éxito. Alguien propuso que el procedimiento fuese implantado en el centro con carácter general. Pero pese a los sólidos argumentos que se adujeron para justificar el cambio del sistema de calificaciones, con la aportación de los datos recogidos, otros profesores que no habían participado en el proceso de investigación-acción no se dejaron convencer, y no hubo modificación general del sistema de evaluación. La situación, así, no cambió tan radicalmente como esperaban los maestros que habían par-

ticipado en el proyecto, pero algo se aprendió acerca del propio proceso de cambio: que era preciso interesar a los demás en el proceso de aprendizaje que ellos habían atravesado, antes de intentar el paso siguiente.

Podríamos citar otros muchos ejemplos de estudios de investigación-acción, especialmente los realizados por enseñantes. Algunas de las recopilaciones publicadas pueden dar una idea de su riqueza y variedad.[31] Últimamente empiezan a ver la luz también algunos estudios de investigación-acción conducidos por estudiantes.[32]

Es posible que una descripción algo más extensa de un proyecto de investigación-acción pueda ser útil para formarse una idea acerca de cómo funciona en la práctica tal investigación. Citaremos un ejemplo sobre el que existe bibliografía disponible.[33]

Se trata del estudio de Jo-Anne Reid sobre la negociación del curriculum. Es el relato de una investigación sobre los problemas y las posibilidades de la negociación del curriculum de noveno curso de inglés en una escuela secundaria de Perth (Australia occidental). En el mismo intervinieron Reid y un consejero (un profesor empleado habitualmente como consultor de otros enseñantes), dentro de una investigación sobre la función del lenguaje en el aprendizaje en clase.

En 1977, el Curriculum Development Centre de Canberra había establecido una comisión nacional de trabajo sobre dicho tema (National Working Party of the Role of Language in Learning), lo que suministró la oportunidad para una exploración coordinada de las cuestiones relacionadas con el papel del lenguaje por parte de consejeros y enseñantes en toda Australia. Interesaba especialmente a la Working Party la noción de que los estudiantes aprenden por medio del uso del lenguaje; de donde se deducía que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que atendiesen al desarrollo del lenguaje infantil sin duda servirían para interesar a los discentes en las tareas concretas del estudio, al tiempo que permitirían establecer con mayor seguridad los conocimientos ya poseídos (en tanto que expresados en y transmitidos mediante el lenguaje de los protagonistas). A partir de esa proposición se acuñó la expresión de «negociar el curriculum». En un curriculum negociado, los alumnos son invitados por los enseñantes a una reflexión sobre lo que ya saben acerca de un tema, a decidir qué más les gustaría saber en relación con el mismo, a considerar de qué maneras podrían averiguarlo, a poner en práctica planes para llegar a averiguar más cosas y a evaluar el éxito de su investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con las metas y propósitos iniciales. (Estas fases del proceso de negociación del curriculum, como se ve, guardan una analogía estrecha con la espiral de la autorreflexión, característica de la investigación-acción.) En estas indagaciones el enseñante actúa como estímulo para los alumnos, al provocar la reflexión; como recurso, al suministrar ideas e informaciones sobre cuanto parezca oportuno; y como factor limitativo, por cuanto circunscribe el alcance de la investigación al velar porque se mantenga la vinculación entre los

planes individuales de cada alumno con los de los demás (con el fin de preservar las oportunidades de colaboración entre los estudiantes), y por cuanto limita su disponibilidad como recurso a unas áreas concretas.

Como profesora de inglés, Jo-Anne Reid conocía el trabajo de la National Working Party, y consideraba correctos y apropiados, así como practicables, sus principios generales sobre la relación entre el lenguaje de los alumnos y el aprendizaje. Puesto que le interesaba profundizar en ellos para su propia clase, se propuso explorar la idea de la negociación del curriculum. En consecuencia, «tomó prestado» durante dieciséis clases (correspondientes a un período de más de ocho semanas en 1979) un grupo de treinta y cuatro estudiantes de noveno, con la finalidad de ensayar la negociación del curriculum por su cuenta y como miembro de un grupo de consultores y profesores de inglés que exploraba por aquel entonces la función del lenguaje en el estudio y la negociación del curriculum en Perth.

La negociación del curriculum implica conceder voz y voto a los alumnos en la elección y el desarrollo de las oportunidades de estudio en la clase, es decir, tanto sobre el «qué» como sobre el «cómo» del curriculum. Como nueva en la clase, Reid necesitaba un tema suceptible de interesar rápidamente a los alumnos; aprovechando que estaban en el Año Internacional del Niño, Reid eligió el tema de «los niños en la escuela»,

> sobre el supuesto de que ésta era una situación acerca de la que todos los miembros de la clase:
> *a*) tendrían una experiencia directa;
> *b*) habrían formado opiniones propias;
> *c*) encontrarían la manera de relacionarla consigo mismos, y por consiguiente
> *d*) la considerarían como una cuestión no conflictiva para ser examinada con una persona desconocida.[34]

Bajo el espíritu de negociar el curriculum, por tanto, Reid constituía la clase como una comunidad reflexiva y autorreflexiva de participantes-investigadores.

Al elegir un tema de indagación que los estudiantes pudieran relacionar consigo mismos directamente, Reid creaba las condiciones para que pudieran reflexionar acerca de su propia experiencia (y, más avanzado el trabajo, acerca de sus propios procesos de reflexión y de indagación), y lograba crear una convergencia entre el objetivo educativo de fomentar la reflexión entre los estudiantes y su propio objetivo (autoeducativo) de autorreflexión sobre las estrategias para la negociación del curriculum.

De esta manera, Reid creaba unas condiciones en que se constituían cinco niveles diferentes de reflexión:

i) la reflexión sustantiva de los alumnos sobre el tema de «los niños en la escuela»;
ii) la autorreflexión de los alumnos acerca de los procesos mediante los cuales ellos mismos llevan a cabo su investigación del tema (lo que, de paso, les permite explorar sus propias nociones acerca de lo que han descubierto sobre «los niños en la escuela» mientras se fijaban en sus propios procesos de investigación durante el ejercicio);
iii) las reflexiones de Reid sobre las prácticas que intervienen en la negociación del curriculum en este caso concreto (Reid como enseñante);
iv) la reflexión de Reid sobre estas prácticas como prácticas educativas dentro del marco más general de las estrategias para la enseñanza del inglés, que le interesaban en tanto que consejera de la enseñanza del idioma (Reid como consultora escolar); y
v) la autorreflexión de Reid sobre sus propios procesos de reflexión e indagación (Reid como maestra-investigadora).

En cada uno de estos planos, los participantes intervenían en colaboración para la reflexión y la autorreflexión (planificar, actuar, observar y reflexionar juntos).

De lo expuesto hasta aquí se desprende con claridad que Reid cumplía las condiciones de *participación* y *colaboración* características de la ciencia social crítica.

Siguiendo el modelo de negociación del curriculum, Reid solicitó a los alumnos que hicieran una relación de todo lo que conocían de la escuela, y luego de lo que no conocían pero creían que les gustaría llegar a conocer. Luego les pidió que decidieran por sí mismos, mediante la discusión en grupo y la decisión de grupo, cómo hallar respuestas a las preguntas que ellos mismos se habían planteado.

Durante todo este proceso los alumnos llevaron diarios en los que registraron sus actividades y sus progresos, y lo mismo hizo la propia Reid. Estos datos servían como constancia documental, pero también para provocar la autorreflexión sobre los procesos en que todos intervenían y dar debida cuenta de ella. El acto de reunir estos documentos favorece la actitud autorreflexiva (distanciamiento), al tiempo que suministra material para ella. Llevar un diario convierte a los participantes en lo que Bey Beasley llamaba «espectadores reflexivos»,[35] que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y su acción futura a la luz de la reflexión.

De tal manera el estudio empezaba a desarrollar una perspectiva *crítica*: creaba las condiciones bajo las cuales los participantes podían considerar sus propios intereses (como estudiantes, maestra, etc.), y quizá también la relación entre éstos y unos intereses sociales más amplios.

Quizá también el tema de «los niños en la escuela» (para los alumnos), así como el del «curriculum negociado» (para Reid y los demás en-

señantes y consejeros con quienes ella colaboraba), empezaba a provocar un interés *emancipatorio* acerca de cómo se configuran y conforman las escuelas y la enseñanza (que son cuestiones ideológicas) y sobre cómo podrían mejorar (mediante el cambio de las condiciones de la comunicación, de la toma de decisiones y de la acción educativa). Es difícil decir si esa intención emancipadora llegó a plasmarse en base al informe de Reid, y hasta qué punto, pero es evidente que los temas invitaban a la autorreflexión siguiendo estas líneas.

De lo que no cabe dudar es que el estudio fue *práctico:* tanto los estudiantes como la enseñante quedaban invitados a considerar sus propias prácticas, así como a modificarlas sobre la base de su reflexión y autorreflexión. Para los alumnos era una oportunidad de pensar acerca de sus prácticas de estudio y sobre las condiciones del mismo; para Reid, como enseñante, le proporcionaba la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas de negociación del curriculum; para Reid, como asesora escolar, cabía reflexionar sobre la negociación del curriculum en relación con otras prácticas de la enseñanza del inglés; para Reid, como enseñante-investigadora, también era la oportunidad de reflexionar sobre la investigación-acción como vía para mejorar la enseñanza.

El estudio incluyó varios ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, siendo ésta el punto de partida para planificar cada acción siguiente.

Y produjo varios grupos de «conclusiones»:

i) En el plano de la investigación de los alumnos sobre «los niños en la escuela», elaboraron consecuencias que fueron explicadas a los alumnos de una escuela de primaria cercana;
ii) en el plano de la autorreflexión de los alumnos sobre el proceso de indagación, llegaron a conclusiones sobre su propia participación en el proceso, y aprendieron a valorar la encuesta como método para aprender;
iii) en el plano de la reflexión sobre la negociación del curriculum como estrategia (Reid como enseñante), se obtuvieron conclusiones sobre los problemas y perspectivas de dicho planteamiento.

Estos tres primeros grupos de conclusiones se explicitan en el informe; hubo otros dos niveles presentes, aunque implícitos.

iv) en el plano de la reflexión sobre la enseñanza del inglés y el papel del lenguaje en el estudio, el informe contiene reflexiones acerca de la naturaleza de la expresión escrita y hablada de los alumnos en el contexto del curriculum negociado; estos comentarios presuponen la existencia de una comunidad interesada y crítica de colegas profesores de inglés;
v) en el plano de la autorreflexión sobre el proceso de investigacion-

acción, el informe aporta datos y comentarios de interés para otros enseñantes-investigadores (por ejemplo, observaciones sobre las técnicas de captación de datos y las dificultades que suponen: problemas de la grabación magnetofónica, de regularidad en la redacción de los diarios, de obtención de tiempo que dedicar a la reflexión).

Nada más vamos a comentar sobre los resultados del trabajo de Reid, puesto que ella misma ha narrado la historia. El ejemplo demuestra, sin embargo, cómo una enseñante aprendió acerca de sus prácticas educativas en el proceso de cambiarlas, y mediante la observación sistemática de los problemas y los efectos de los cambios introducidos por ella, así como por medio de la reflexión detenida al respecto.

4. Conclusión

Comenzábamos este capítulo con la exposición de la idea de ciencia social crítica, que explorábamos en el contexto particular de la investigación educativa, y proponíamos la idea de una ciencia educativa crítica. Se postula que la práctica de la ciencia educativa crítica no se puede derivar exclusivamente de la teoría, ya que aquélla implica un compromiso para con el mejoramiento de la educación por parte de los investigadores desde fuera y desde dentro del proceso educativo. Asimismo exige la participación en la investigación por parte de aquellos cuyas prácticas constituyen la educación. Es evidente que implica a los enseñantes en la investigación y puede implicar asimismo a los alumnos, los padres, los administradores escolares y aun a otros más. Las condiciones de su éxito estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo, y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas. Mediante una discusión de la naturaleza y la historia de la investigación educativa activa y tras describir algunos ejemplos prácticos, creemos haber aducido algunas pruebas de que la investigación educativa activa reúne dichas condiciones. Seguidamente pasaremos a un análisis más detallado de la investigación educativa activa como ciencia educativa crítica.

Lecturas recomendadas

El volumen *Knowledge and values in Social and Educational Research,* recopilado por E. Bredo y W. Feinberg, proporciona una útil colección de trabajos dedicados a los tres planteamientos principales de la investigación educativa que hemos comentado en este libro. Hay varios estudios clásicos sobre cada uno de los enfoques de la metodología de in-

vestigación, algunos ejemplos, y muy completos comentarios en la presentacion de cada una de las secciones. Las aportaciones de la última, la que trata de la investigación crítica, son especialmente relevantes en relación con los temas que hemos abordado en este capítulo. Para una discución más general sobre la epistemología marxista y la educación, el libro de Michael Matthews *Marxist Theory of Schooling: A Study of Spistemology and Education* sirve como introducción a los temas principales relacionados con las preocupaciones generales acerca de la educación y los problemas de la relación entre lo teórico y lo práctico. El trabajo de Brian Simon «Educational Research: Which way?», que fue en principio su discurso de investidura como presidente de la British Educational Research Administration en 1977 (publicado en 1978), comenta la cuestión de los tests de inteligencia desde el punto de vista del materialismo histórico, y constituye una poderosa discusión acerca de las maneras en que la investigación educativa llega a relacionarse con la práctica educativa.

El texto «clásico» para los interesados en la investigación educativa activa es el de Stephen Corey *Action Research to Improve School Practices;* asimismo, el que ha servido de base, en buena parte, a la resurrección contemporánea del interés hacia la investigación educativa activa es *Introduction to Curriculum Research and Development*, de Lawrence Stenhouse.

Son numerosas las antologías, libros y monografías recientes que pueden familiarizar más al lector con la evolución reciente en ese campo. Kemmis y otros han reunido en *The Action Research Reader* los documentos clave para la historia de la misma y citan ejemplos de investigacion-acción desarrollada por maestros y descrita por los maestros mismos. Jon Nixon ha reunido una colección impresionante de informes de enseñantes británicos sobre sus propios proyectos de investigación en *A Teacher's Guide to Action Research*. John Elliot y otros informan sobre investigaciones-acciones, en el contexto del movimiento de responsabilización, en su memoria para el British Social Science Research Council Cambridge Accountability Project, titulada *School Accountability*.[36] Gwyneth Dow ha reunido una interesante colección de informes sobre investigaciones realizadas por enseñantes en Australia bajo el título de *Teacher Learning*.[37] Garth Boomer y otros presentan una colección importante de trabajos de investigación-acción, relativos al papel del lenguaje en el estudio y a la negociación del curriculum con los estudiantes, en su libro *Negotiating the Curriculum.*

Robin McTaggart y Stephen Kemmis han elaborado una breve guía sobre la planificación y la conducción de estudios de investigación-acción titulada *Action Research Planner.*[38]

Notas

1. J. FARGANIS, «A preface to critical theory», *Theory and Society*, vol. 2, 1975, núm. 4, p. 504.
2. K. MARX, «Theses on Feuerbach», en A. ENGELS, recopilador, *Ludwig Feuerbach,* International Publishers, Nueva York 1941.
3. J. BLEICHER, *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique,* Routledge and Kegan Paul, Londres 1980, p. 233.
4. B. FAY, *Social Theory and Political Practice,* George Allen and Unwin, Londres 1977, p. 109.
5. D. COMSTOCK, «A method for critical research», en E. BREDO y W. FEINBERG, recopiladores, *Knowledge and Values in Social and Educational Research,* Temple University Press, Filadelfia 1982, pp. 378-379.
6. Un ejemplo impresionante de análisis de educación crítica realizado por un grupo de estudiantes se encuentra en School of Barbiana (colectivo de autores), *Letter to a Teacher,* Penguin Education Special, Harmondsworth 1971. El libro es una requisitoria tremenda contra las disposiciones educativas para los hijos de los campesinos en Italia, y revela una gran lucidez crítica acerca de la educación y una comprensión muy aguda de las prácticas que podrían constituir una alternativa viable a las disposiciones públicas para esos niños.
7. P. FREIRE, *Cultural Action for Freedom,* Center for the Study of Social Change, Cambridge (Mass.), p. 27.
8. En J. HABERMAS, *Knowledge and Human Interest,* traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres 1972, y en su *Theory and Practice*, Heinemann, Londres 1974.
9. HABERMAS, *op. cit.* (1974), p. 2.
10. Para un ejemplo de este planteamiento, véase T. POPKEWITZ, *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Falmer Press, Lewes 1984.
11. J. HABERMAS, *op. cit.* (1974), pp. 38-39.
12. D. COMSTOCK, *op. cit.*
13. Por ejemplo, J. HABERMAS, *op. cit.* (1974), p. 29.
14. *Ibíd.*, p. 40.
15. M. MATTHEWS, *The Marxist Theory of Schooling: A Study of Epistemology and Education,* Harvester, Brighton 1980, p. 86.
16. Por ejemplo, B. SIMON, «Educational Research: Which way?», *Research Intelligence,* vol. 4, 1978, núm. 1, pp. 2-7; P. BROADFOOT, «Educational research through the looking glass», *Scottish Educational Review*, vol. 11, 1979, núm. 2, pp. 133-142; J. CODD, «Educational research as political practice», trabajo presentado a la reunión anual de la Australian Association for Research in Educational, noviembre de 1983, Canberra.
17. K. LEWIN, *Group decisions and social change,* en G. E. SWANSON, T. M. NEWCOMB, y F. E. HARTHLEY, recopiladores, *Readings in Social Psychology*, Holt, Nueva York 1952.
18. Véase por ejemplo K. LEWIN, «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues,* vol. 2, 1946, pp. 34-36 (reimpreso en S. KEMMIS y otros, recopiladores, *The Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong (Victoria) 1982, pp. 32-37).
19. K. LEWIN, *op. cit.* (1952).

20. *Ibíd.*, p. 35.
21. Véase L. BROWN y otros, «Action research: notes on the national seminar», School of education, Deakin Univerity (ciclostilado), 1981.
22. S. COREY, *Action Research to Improve School Practices,* Teacher's College, Columbia University, Nueva York 1953.
23. N. SANFORD, «Whatever happened to action research?», *Journal of Social Issues,* vol. 26, 1970, pp. 3-23 (reimpreso en KEMMIS, *op. cit.* [1982]).
24. Véase por ejemplo J. ELLIOTT, «Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the Ford Teaching Project», *Interchange,* vol. 7, 1976-1977, núm. 2, pp. 2-20 (reimpreso en KEMMIS, *op. cit.* [1982]).
25. L. STENHOUSE, *Introduction to Curriculum Research and Development,* Heinemann, Londres 1975.
26. J. J. SCHWAB, «The practical: A language for curriculum», *School Review,* vol. 78, 1969, pp. 1-24.
27. Véase, por ejemplo, J. ELLIOTT y otros, *School Accountability,* Grant McIntyre, Londres 1981.
28. J. HENRY, *A Critical Analysis of Action Research-Based Inservice Education: Four Case Studies,* tesis inédita, Deakin University, Geelong (Victoria) 1985.
29. S. KEMMIS, «The remedial reading group: A case study in clusterbased action research in schools», en KEMMIS, *op. cit.* (1982).
30. J. FENTON y otros, *School-controlled In-service Education,* informe sobre el proyecto en el distrito de Wimmera, Education Department of Victoria (ciclostilado) 1984.
31. Ejemplos son G. BOOMER, *Negotiating the Curriculum,* Ashton Scholastic, Sidney 1983; J. NIXON, recopilador, *A Teachers' Guide to Action Research,* Grant McIntyre, Londres 1981; S. KEMMIS y otros, *op. cit.* (1982).
32. Véase, por ejemplo, G. COVENTRY y otros, *Student Perspectives on Truancy,* Victorian Institute of Secundary Education, Melbourne (ciclostilado) 1984; y C. HENRY, *Enduring a Lot: A Report to the Human Rights Commission on the Effects of Schools on Students with non-English Speaking Backgrounds,* Deaking University, Geelong (Victoria) 1985 (ciclostilado).
33. J. REID, *Negotiating the Curriculum,* tanto en KEMMIS, *op. cit.* (1982) como en BOOMER, *op. cit.* (1982).
34. *Ibíd.*, (p. 128 en KEMMIS, *op. cit.* [1982]).
35. B. BEASLY, «The reflexive spectator in classroom research», trabajo presentado en la reunión anual de la Australian Association for Research in Education, Adelaida, noviembre 1981.
36. ELLIOT, *op. cit.*
37. G. DOW, recopilador, *Teacher Learning*, Routledge and Kegan Paul, Melbourne 1982.
38. R. MCTAGGART y S. KEMMIS, *The Action Research Planner,* Deaking University Press, Geelong (Victoria) 1982.

7

La investigación-acción como ciencia educativa crítica*

1. Introducción

En el capítulo 5 comenzábamos identificando cinco requisitos formales que toda ciencia educativa coherente debe reunir, y llegábamos a la conclusión de que dichos requisitos podían ser satisfechos por la noción habermasiana de ciencia social crítica. En el capítulo 6, por consiguiente, discutíamos la noción de una ciencia *educativa* crítica derivada del concepto general de ciencia social crítica y explorábamos la idea de la investigación educacional activa como forma de investigación *para* la educación que ofrecía el camino para implantar una ciencia educacional crítica. En este capítulo nos proponemos seguir explorando esta idea mediante el examen de la investigación educativa crítica en relación con los cinco criterios para una ciencia educativa ya examinados.

Tal propósito exigirá, en primer lugar, que indiquemos cómo la investigación-acción rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, favoreciendo un enfoque dialéctico de la racionalidad. Segundo, indicaremos cómo la investigación-acción utiliza las categorías interpretativas de los enseñantes aplicándolas como base de los «marcos lingüísticos que los enseñantes exploran y desarrollan para su propia teorización. Tercero, hemos de indicar cómo la investigación-acción proporciona un medio para que los enseñantes superen los autoentendimientos distorsionados mediante el análisis de cómo sus propias prácticas y entendimientos están configurados por condiciones ideológicas más amplias.

En cuarto lugar consideraremos cómo la investigación-acción, al vincular la reflexión con la acción, ofrece a los maestros y a otros los medios

* Quedamos en deuda con Shirley Grundy, que ha realizado una aportación importante en el desarrollo de algunas de las ideas expuestas en este capítulo.

que precisan para comprender cómo pueden superarse aquellos aspectos del orden social que frustran los cambios racionales. Por último tendremos que volver a considerar la cuestión de lo teórico y lo práctico para demostrar que las comunidades autocríticas de investigadores activos realizan una forma de organización social en la que la verdad se determina por la manera en que ella misma se relaciona con la práctica.

2. Una visión dialéctica de la racionalidad

Los «objetos» de la investigación-acción (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como de las situaciones en que se practican. A diferencia del investigador educacional positivista, el investigador activo no trata esos objetos como «fenómenos» a la manera de los objetos de la ciencia física, como si las prácticas, los entendimientos o las situaciones sociales fuesen independientes del investigador-practicante, y determinadas por leyes físicas universales. Ni consideran los investigadores activos sus prácticas, entendimientos o situaciones como «tratamientos» por analogía con los objetos de la investigación agronómica, y como si la educación fuese el proceso puramente técnico que consiste en obtener «cosechas» más abundantes de éxitos académicos.

Algunas de las objeciones filosóficas al enfoque positivista de la ciencia educacional y al correspondiente planteamiento de las relaciones entre la teoría y la práctica se resumieron en el capítulo 2. Otro motivo por el que los investigadores activos no pueden considerar los «objetos» de la investigación como «fenómenos» determinados, independientes y externos es que ellos comprenden que sus prácticas educativas, sus entendimientos y sus situaciones son algo propio, y que ellos mismos están profundamente comprometidos en crearlos y constituirlos como educativos. Tampoco tienen los investigadores activos una visión técnica o instrumental de la relación entre lo teórico y lo práctico. Los problemas de la educación no se limitan a la consecución de unos fines propuestos y conocidos, sino que estriban en actuar *educativamente* en situaciones sociales que, de modo característico, suponen valores en conflicto e interacciones complejas entre personas distintas que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones.

Tampoco pueden los investigadores activos aceptar el enfoque interpretativo de las prácticas, los entendimientos y las situaciones educativas. Allí donde los positivistas se inclinan a reducir esas cosas a la descripción física externa de la conducta y de las condiciones que la determinan, los de la escuela interpretativa tienden a explicar las prácticas y las situaciones educativas exclusivamente como expresiones de las intenciones,

las perspectivas, los valores y los entendimientos de los practicantes, cayendo en una teoría racionalista de la acción según la cual sólo las ideas guían los actos y un cambio en las ideas puede producir una acción social o educacional diferente. El investigador interpretativo trata de entender las prácticas y las situaciones averiguando lo que las unas y las otras significan según las ideas de los agentes. Como se adujo en el capítulo 3, este enfoque de la ciencia social o educacional olvida las condiciones externas que distorsionan y constriñen el entendimiento de los agentes, y fracasa en cuanto a suministrarles maneras para descubrir esas distorsiones y de superar esas restricciones a su acción. Por consiguiente, los investigadores activos rechazan el planteamiento de la relación entre lo teórico y lo práctico que da la investigación interpretativa porque rechazan la opinión de que las transformaciones de la conciencia sean suficientes para producir las de la realidad social.

No obstante, los investigadores activos admiten que las transformaciones de la realidad social no se consiguen sin interesar el entendimiento de los agentes. Aceptan que el entendimiento según el cual las personas se explican sus prácticas y sus situaciones es un elemento crucial para transformar la educación, aunque no que dicho entendimiento sea una base suficiente para lograr dichas transformaciones.

En el capítulo anterior considerábamos la postura de Matthews, según la cual, «la conciencia surge de la práctica y está conformada por ella, y es juzgada, a su vez, en y por la práctica».[1] En este juicio se halla el germen de un enfoque de la racionalidad muy distinto de los que hemos considerado hasta aquí, y que además es el centro de todas las teorías marxistas y no marxistas del conocimiento según las cuales éste es la consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales, y que tiene lugar en un contexto social e histórico. De acuerdo con este punto de vista, la actividad humana tiene sentido y trascendencia únicamente porque está siendo entendida por los actores sociales como actividad de un tipo determinado, bien sea ejercida por esos mismos actores en tanto que agentes sociales, o por las personas con quienes aquéllos interactúan, o por unos observadores científicos. La interpretación se realiza en términos de categorías de lenguaje cuyo significado se ha establecido por el proceso social de aprender a significar algo en la interacción social. De ahí que la posibilidad de expresar un juicio verdadero sólo exista en virtud de un lenguaje compartido que, como señaló Wittgenstein,[2] a su vez sólo es posible sobre la base de unas formas de vida social compartidas. La verdad y la acción son así interdependientes, y existen dentro de una matriz social donde los significados se construyen y donde es posible atribuir a los actos un significado. Ahora bien, el llegar a significar algo no se produce en un vacío, sino que es un proceso que tiene lugar en la historia y a través de ella, aunque sólo se trate de la historia de un grupo reducido o de un breve intervalo de tiempo. El entendimiento de cualquier actividad humana de una cierta trascendencia general requiere que la vea-

mos dentro de un marco histórico y social. Así, también el lenguaje tiene su historia, de tal manera que para entender cualquier verdad supuesta o cualquier pretensión de verdad hay que situarlas en el marco dentro del cual el lenguaje llegó a significar y nos permite dar a entender la cosa particular que se afirma.

La investigación-acción, en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas en la historia. En primer lugar es en sí misma un proceso histórico de *transformación* de prácticas, de entendimientos y de situaciones: tiene lugar en la historia y a través de ella. Todo estudio o proyecto de investigación-acción empieza con un patrón de prácticas y de entendimientos en una situación, y termina con otro distinto en el que algunas prácticas o algunos elementos de éstas serán *continuos* durante el proceso de mejoramiento, mientras que otros serán *discontinuos* (se han añadido nuevos elementos, otros han quedado abandonados, y unos terceros han experimentado tales o cuales transformaciones). De manera similar, los entendimientos también atraviesan un proceso de transformación histórica. Y las situaciones dentro de las cuales se conducen las prácticas habrán quedado transformadas en uno u otro sentido.

En segundo lugar, la investigación-acción implica relacionar las prácticas, los entendimientos y las situaciones entre sí; es decir, descubrir *correspondencias* o *ausencia de correspondencias* entre *entendimientos* y *prácticas* (por ejemplo, contraponiendo categorías tales como retórica y realidad, o lo teórico y lo práctico), entre *prácticas* y *situaciones* (por ejemplo, contraponiendo las prácticas y las tolerancias o limitaciones institucionales que las conforman), así como entre *entendimientos* y *situaciones* (por ejemplo, contraponiendo los valores educativos de los practicantes y sus intereses, tal como vienen configurados por las estructuras orgánicas y los sistemas de recompensas institucionales). El investigador activo, al tratar de mejorar las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas son construcciones sociales englobadas en la historia, y considerando desde esa perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que él trabaja.

La investigación-acción también es, deliberadamente, un *proceso social*. Enfoca las prácticas sociales en la educación, los entendimientos cuyo significado sólo puede compartirse en el proceso social del lenguaje y en las situaciones sociales, lo que incluye a las instituciones educativas. No sólo implica que el investigador activo reconozca el carácter social de las prácticas, los entendimientos y las situaciones de la educación, sino que además le compromete a extender el proceso para que otros colaboren en todas las fases de la investigación-acción.

No es un rasgo exclusivo de la investigación-acción la adopción de un

concepto de la verdad y la acción como socialmente construidas y englobadas en la historia, ya que la investigación educacional interpretativa utiliza un enfoque similar. Lo que distingue al investigador activo del interpretativo es una visión más activista de su papel; a diferencia del investigador interpretativo, que quiere averiguar la significación de lo pasado para lo presente, el investigador activo quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto. Mientras el investigador interpretativo es relativamente pasivo, el partidario de la investigación-acción es activista deliberado. Mientras que los investigadores educacionales positivistas podrían describirse como «objetivistas», por cuanto dan prioridad a la consideración objetiva del conocimiento como independiente del observador, y el investigador educacional interpretativo podría llamarse «subjetivista» porque subraya que los entendimientos subjetivos de los agentes son la base para interpretar la realidad social, los investigadores educacionales críticos, incluyendo los de la tendencia activa, adoptan una noción de la racionalidad que es *dialéctica*. Es decir, que reconocen que las situaciones sociales comprenden aspectos «objetivos» en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento «subjetivo» que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar ese entendimiento. De hecho, lo que para uno puede ser un conjunto de limitaciones «objetivas» (por ejemplo, las reglas institucionales que le impiden la adopción de tal o cual línea de acción), para otro quizá sea una limitación «subjetiva» (ya que jamás pensó en adoptar determinada línea de acción si la misma era contraria a las normas institucionales). El investigador activo intenta descubrir qué condiciones «objetivas» y «subjetivas» limitan las situaciones, y cómo podrían cambiar las unas y las otras.

Por ejemplo, si alguien aduce que el calendario escolar no deja tiempo para cubrir determinado tema importante, el investigador activo aducirá que la limitación («objetiva») del tiempo no es sino aparente; que en realidad la cuestión del tiempo siempre es cuestión de cómo han decidido utilizar su tiempo las personas, y que, o bien se cambia el horario, o se incluye el tema importante en otro que ya figure en la orden del día. Por otra parte, si alguien afirma que ciertos estudiantes rinden poco en determinadas asignaturas porque sus orígenes familiares no les han dotado de la formación previa o de las destrezas necesarias para dominar el asunto (limitación «subjetiva»), el investigador activo replicará que es misión de la escuela el crear condiciones de aprendizaje que superen esa falta de formación. En pocas palabras, el investigador activo trata de identificar la interacción entre las limitaciones supuestamente «objetivas» y las supuestamente «subjetivas» que intervienen sobre el conocimiento y la acción, y quiere alcanzar una perspectiva desde la cual pueda entenderse el efecto limitativo de ambos grupos de factores sobre la realidad social.

El enfoque dialéctico de la racionalidad reconoce la contribución parcial y unilateral de las posturas «objetivista» y «subjetivista», rechazando el determinismo y el cientificismo de la primera lo mismo que el relativismo y la teoría racionalista de la acción que caracterizan a la segunda. No obstante, el enfoque dialéctico admite que existen en lo social limitaciones «objetivas» al pensamiento y a la acción, por cuanto no pueden ser controladas por individuos o grupos particulares. Asimismo admite que hay limitaciones «subjetivas» que podrían ser cambiadas por las personas, sólo con que supieran más o entendieran el mundo de otra manera, pero que limitan efectivamente sus posibilidades para cambiar el pensamiento y la acción.

El enfoque dialéctico de la racionalidad utilizado por los investigadores activos subraya especialmente las relaciones dialécticas entre pares de términos que por lo común se juzgan opuestos y mutuamente excluyentes: lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad. Hemos comentado ya la relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico. La relación dialéctica entre el individuo y la sociedad guarda una relación estrecha con la discusión anterior: lo teórico y lo práctico, o el pensamiento y la acción, se construyen en lo social y se incorporan en lo histórico. El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social e histórico, pero al propio tiempo contribuyen ellos mismos a la formación de contextos sociales e históricos. Esta *doble dialéctica* de lo teórico y lo práctico, por una parte, y el individuo y la sociedad, por otra, se halla en el núcleo de la investigación-acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión. La investigación-acción admite que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones particulares y que las situaciones mismas pueden ser transformadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como de los entendimientos que les confieren sentido. Ello implica transformaciones de las prácticas, los entendimientos y las situaciones *individuales* así como transformaciones de las prácticas, los entendimientos y las situaciones que los *grupos* de personas constituyen a través de su interacción. La doble dialéctica del pensamiento y la acción y del individuo y la sociedad se resuelve, para la investigación-acción, en la noción de una *comunidad autocrítica* de investigadores activos comprometidos con el mejoramiento de la educación, que son investigadores *para* la educación.

En el capítulo 6 citábamos la noción lewiniana de la espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión seguida de nueva planificación, de más acción y de observación y reflexión ulteriores. En dicha espiral autorreflexiva se revela otra cualidad dialéctica de la investigación-acción: la dialéctica entre análisis retrospectivo y acción prospectiva. En este ciclo, el momento de la «acción» es una sonda lanzada hacia el futuro: se da un paso que la reflexión por sí sola no podría justificar. Ello requiere asimismo un compromiso, para actuar, fundado

en el juicio práctico, al objeto de obtener ciertas consecuencias esperadas. Pero la acción siempre implica el riesgo de que el juicio de uno mismo, o el del grupo en el que uno colabora, estén equivocados, y de que las cosas resulten de manera distinta de la que se esperaba. El proceso de la investigación-acción implica una secuencia de tales juicios prácticos y acciones prácticas. La mejora de las prácticas educativas, de los entendimientos y de las situaciones depende de una espiral de ciclos en que la acción estará sometida a un control programático: la primera fase de la acción se incorpora en el marco autorreflexivo del primer ciclo, y éste a su vez se incorpora en una espiral de tales ciclos. A medida que avanza el proceso de investigación-acción, éste se convierte en un *proyecto* que apunta a una transformación de las prácticas individuales y colectivas, de los entendimientos individuales y compartidos, y de las situaciones en que interaccionan los participantes. De estos proyectos particulares emerge un *programa* de reforma: cada proyecto incorpora prácticas particulares de autorreflexión colaborativa, utiliza entendimientos particulares del proceso de autorreflexión (una teoría de la ciencia crítica, social o educativa) y establece una forma particular de situación social para los fines de la autorreflexión (lo que Habermas llama «la organización de la ilustración»). De tal manera que el establecimiento de un círculo cada vez más amplio de comunidades autorreflexivas de investigadores activos anticipa y engendra una forma diferente de organización social: tal vez el tipo de organización social en que pensaba Habermas cuando escribió *Toward a Rational Society*.[3]

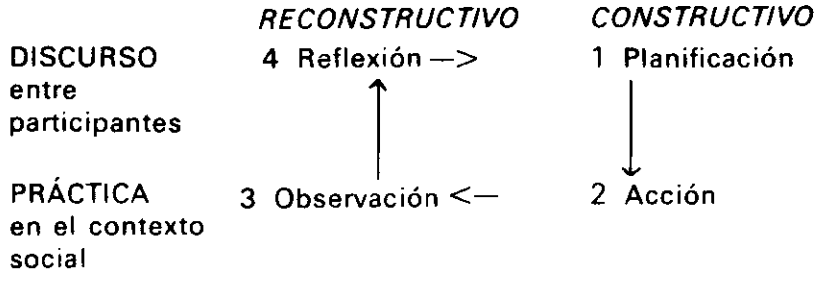
En la investigación-acción, el primer bucle de planificación, acción, observación y reflexión no es más que un comienzo: si el proceso se detuviese ahí, no podríamos considerarlo como de investigación-acción. Quizá tendríamos que llamarlo «investigación-acción abortada». En la investigación y evaluación contemporáneas en materia de educación se evidencian dos especies de investigación-acción abortada. La primera es la mera resolución de problemas, en la que se identifica un problema como consecuencia de algún diagnóstico o de alguna reflexión, se formula un plan, se emprende una acción y se realiza alguna observación final al objeto de verificar si el problema está «solventado». El segundo caso es el de esa especie de ejercicios de evaluación en los que se emplea un modelo instrumental de consecución de objetivos: aquí el ciclo inicial no continúa hacia un proceso participativo y colaborativo de reflexión profundizada, ni hacia una práctica controlada y crítica ulterior, ni hacia el establecimiento de situaciones institucionales educacionalmente más justificables.

El problema epistemológico esencial que debe considerarse en relación con la espiral autorreflexiva de la investigación-acción es el de cómo relacionar el entendimiento *retrospectivo* con la acción *prospectiva*. Es evidente que la investigación-acción requiere una epistemología distinta de la de los enfoques positivista e interpretativo, ya que en ambos resulta

difícil relacionar la explicación retrospectiva o el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva. Como fundamento que informa su acción futura, la investigación positivista tiene una noción de la predicción basada sobre leyes científicas establecidas en situaciones del pasado y expresadas como intervención controlada. La investigación interpretativa descansa en una noción de juicio práctico fundada en los entendimientos del practicante, y derivada de la observación de situaciones anteriores. La investigación-acción implica tanto la intervención controlada como el juicio práctico, aunque ambos tienen atribuido un lugar limitado en la noción de la espiral autorreflexiva de la investigación-acción, que se dispone como un *programa* de intervención activa y de juicio práctico conducido por individuos comprometidos no sólo a entender el mundo sino también a cambiarlo.

La relación esencialmente dialéctica entre explicación o entendimiento de tipo retrospectivo y acción prospectiva puede entenderse en términos de la «práctica revolucionaria» de Marx, de la «conducción de la lucha política» de Habermas, o de la fórmula «problematización—concienciación—praxis», de Freire.[4] Dentro del contexto de la investigación educacional activa, no obstante, puede entenderse como un programa organizado de reforma educativa. En el plano de la espiral autorreflexiva particular de un proyecto particular de investigación-acción, la tensión entre el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva se concreta en cada uno de los cuatro «momentos» del proceso de investigación-acción, cada uno de los cuales «mira hacia atrás», hacia el momento anterior, de donde extrae su justificación, y también «hacia adelante», al momento siguiente que es su realización, como presentamos en la figura 2.

Figura 2. Los «momentos» de la investigación-acción.



En la espiral autorreflexiva, el plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción es, esencialmente, arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras, que valorarán los problemas y los efectos de la acción. La observación es retrospectiva con respecto a la acción realizada y la prospectiva hacia la reflexión en que se va a considerar lo actuado. La refle-

xión es retrospectiva en cuanto a las acciones emprendidas hasta el momento y prospectiva de cara a nuevos planes.

La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social. Tomados en conjunto, estos elementos del proceso crean las condiciones bajo las cuales los protagonistas pueden establecer un programa de reflexión crítica para la organización de su propia ilustración y para la organización de su propia acción colaborativa con vistas a la reforma educativa.

Este enfoque de la espiral autorreflexiva de la investigación-acción sitúa el proceso en la historia, atribuye a los actores del proceso el papel de agentes históricos que han entendido de antemano que su conciencia surge de su práctica histórica y está configurada por ella. Por medio del proceso de investigación-acción, pues, los investigadores adquieren conciencia de sí mismos como producto y al mismo tiempo productores de la historia. En este sentido, la investigación-acción da un sentido concreto a la frase de Marx:

> La doctrina materialista de que los hombres son producto de sus circunstancias y de su formación y de que, por consiguiente, unos hombres cambiados serán producto de otras circunstancias y de una formación cambiada, pasa por alto que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el educador mismo tiene necesidad de ser educado.

Marx rechazaba con esta frase la opinión de que la realidad social estuviera determinada exclusivamente por las condiciones objetivas, siendo éste el enfoque más estrechamente asociado con la ciencia educativa positivista. Al adoptar la visión de su actuación histórica según la cual ellos son también producto de su historia, los investigadores activos pueden trascender el enfoque positivista de la racionalidad con un planteamiento que interrelaciona consciente y dialécticamente lo *teórico* y lo *práctico*, el *individuo* y la *sociedad*, así como el *entendimiento retrospectivo* y la *acción prospectiva*. En este sentido, la espiral autorreflexiva de la investigación-acción no se limita a rechazar el planteamiento positivista, sino que además establece un enfoque de la racionalidad en tanto que dialéctica, en tanto que construida por medio de las prácticas sociales e incorporada en la historia.

3. El desarrollo sistemático de las categorías interpretativas del enseñante

La segunda condición para toda ciencia educativa, según quedó establecido en el capítulo 5, era la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los enseñantes. Es evidente que la investigación-acción pone en acción esas categorías al centrarse en mejorar los *entendimientos* que los practicantes se forman acerca de sus propias prácticas, interesándoles en el desarrollo sistemático de estos entendimientos, tanto en el contexto de las prácticas mismas como en el de compartirlos y examinarlos mediante la comunicación entre colaboradores en la investigación-acción.

Algo que define a la investigación-acción como «investigación» es su propósito de desarrollar sistemáticamente el conocimiento dentro de una comunidad autocrítica de practicantes. Lawrence Stenhouse tenía lo siguiente que decir acerca de la «investigación»:

> Veo la academia como un sistema social para la producción colaborativa del conocimiento a través de la investigación. La investigación es una indagación sistemática que se publica. Se publica para someterla a la crítica y para utilizarla dentro de una tradición investigadora determinada. [...][5]

Podemos estar de acuerdo o no con eso de que «la academia» sea adecuada para producir un conocimiento que resulte útil a los practicantes de la educación en el desarrollo de su propia práctica. En el capítulo 6 aducíamos que la separación institucional entre investigadores y practicantes en buena parte de la investigación educativa de hoy, en realidad va en contra del desarrollo de la práctica educativa, al aislar la tarea investigadora de los investigadores de la tarea docente de los practicantes. Sanford ha señalado un punto similar, hablando de la investigación social en general, y para aducir que la investigación-acción puede superar esa separación entre la teoría y la práctica.[6] En muchos pasajes,[7] Stenhouse se ha esforzado en propugnar la investigación a cargo de los enseñantes, con motivo de que la mejora de la práctica educativa demanda que los enseñantes aporten el entendimiento de su propio trabajo; en un momento dado, llega a afirmar que «usar la investigación quiere decir hacer investigación». Con esto se va más allá de afirmar que los maestros deben ser usuarios reflexivos y críticos del saber elaborado por otros investigadores y se postula que establezcan comunidades autocríticas de enseñantes-investigadores que desarrollen sistemáticamente un saber educacional que justifique sus prácticas educativas, así como las situaciones educativas constituidas a través de dichas prácticas. De donde resulta que para desarrollar la educación y la investigación educativa no sólo es fundamental el desarrollo sistemático de las ideas o los entendimientos de

los enseñantes, sino también el desarrollo sistemático de la *teoría* educacional a cargo de enseñantes que, en tanto que miembros de comunidades autocríticas de investigadores educativos, establezcan su propia tradición investigadora crítica y autocrítica como parte integrante de su empresa de desarrollar la educación misma.

Algunos argumentan que los maestros siempre actúan con arreglo a «teorías» que son «implícitas» o «tácitas», aunque ellos mismos no siempre sean conscientes de ello. Desde este punto de vista se puede interpretar que los maestros obran *como si* obedecieran a un conjunto de principios. Esa versión de lo que es «tener una teoría» no nos parece admisible; buena parte de la actuación de los enseñantes se debe a la costumbre, a la rutina, a la coerción y a la ideología, que limitan la acción por maneras que los enseñantes mismos no advierten y que no elegirían deliberadamente si llegasen a detectar su arraigo en la costumbre, la rutina o la coerción. Hablar de «teorías» implícitas o inconscientes es forzar en exceso esa noción. En realidad, para que el concepto de «teoría» pueda tener alguna virtualidad hemos de presuponer que la misma es sostenida conscientemente por alguien, y que es producto de la reflexión y no meramente de la rutina, de la costumbre o de la coerción.

La investigación-acción se ocupa de desarrollar teorías educacionales de ese género. Su misión no consiste sólo en captar los entendimientos y las categorías interpretativas de los individuos, sino también en explorar cómo esas categorías interpretativas se relacionan con la práctica y con el desarrollo sistemático de teorías educacionales críticas. Para examinar esta cuestión convendrá considerar la relación entre conocimiento personal, práctica y *praxis*.

Si bien es posible adquirir una experiencia práctica por medio de una reflexión no sistemática sobre la acción, el entendimiento racional de la práctica sólo se obtiene mediante la reflexión sistemática sobre la acción por parte del agente afectado. De esa especie es el conocimiento que los investigadores activos desarrollan acerca de sus propias prácticas; e incluye lo que Michael Polanyi llama «conocimiento personal». Como él dice, ese conocimiento no puede calificarse de «subjetivo» ni de «objetivo»:

> En la medida en que la persona se somete a las condiciones que reconoce que no dependen de ella misma, no es subjetivo; pero en la medida en que su acción es guiada por pasiones individuales, tampoco es objetivo. En realidad, trasciende la distinción entre lo subjetivo y lo objetivo.[8]

El conocimiento personal alcanza este carácter único por la reflexión racional sobre la experiencia, y el criterio por el cual se juzga es el de la *autenticidad*. Cuando el conocimiento surge de la reflexión racional propia sobre las propias acciones meditadas, podemos considerarlo auténtico.

Lo cual implica que, a fin de cuentas, sólo el agente mismo puede ser el árbitro definitivo de la veracidad de la interpretación de una acción considerada y, por tanto, el que la interpretación de una acción sea correcta no es cosa que pueda decidirse por referencia externa a unas reglas o principios o teorías. Desde luego, eso no implica que el agente pueda permitirse el ignorar las interpretaciones que los demás hagan de sus actos o entendimientos; pero éstas sólo tendrán fuerza vinculante para el agente en la medida en que éste las entienda como relevantes en relación con su conocimiento auténtico. El criterio de autenticidad funciona así como defensa contra políticas de persuasión en el terreno de la investigación-acción; no se podrá pedir que un agente modifique su propio entendimiento de una situación, sino en la medida en que se logre hacerle entender como relevantes las interpretaciones del otro.

El conocimiento personal puede desarrollarse por medio del discurso racional entre investigadores activos y otras personas con quienes éstos interaccionan. El desarrollo de comunidades autocríticas de investigadores activos coloca efectivamente al individuo en una situación en que tal discurso es una exigencia. El conocimiento personal se desarrolla también en la práctica y a través de ella. En su acepción habitual y de sentido común, «práctica» es lo que se refiere a las acciones habituales o consuetudinarias. Pero también significa «el ejercicio de un acto», lo que retrotrae a la etimología de la *praxis*, noción que según los griegos significaba «acción informada, comprometida». El investigador activo distingue entre práctica como lo habitual o acostumbrado, por una parte, y la acción informada y comprometida de la «praxis», por otra.

Una manera de describir el propósito general de una ciencia educacional crítica y de la investigación educacional activa sería decir que ambas atienden a una revisión crítica de la práctica susceptible de transformarla en *praxis*, sometiéndola a un control crítico considerado y revitalizándola mediante el compromiso con los valores educativos y sociales. Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente.

La *praxis* tiene sus raíces en el compromiso del práctico para con la acción informada y prudente en una situación histórica práctica y concreta. Es una acción considerada y conscientemente teorizada, y capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó. La *praxis* no puede entenderse como mero comportamiento, sino únicamente en función de los entendimientos y los compromisos que la informan. Además la *praxis* es inherentemente arriesgada; por eso requiere que el practicante formule un juicio práctico informado y prudente acerca de cómo actuar en *esa* situación. Como observa Gauthier,[9] «los problemas prácticos son problemas acerca de qué hacer, [...] su solución sólo se halla haciendo algo». La significación de la *praxis* consiste en ser una respuesta a una situación histórica real en la que un agente se ve compelido a

actuar sobre la base de un entendimiento y de un compromiso. Por otra parte, el agente y otros pueden juzgar el jucio práctico que se formuló en la *praxis*, por cuanto pueden observar y analizar las consecuencias históricas reales de la acción. La *praxis*, en tanto que acción emprendida en el curso de la investigación-acción, es así tanto un «*test*» de los entendimientos e intenciones del agente como el medio por el cual dichos entendimientos e intenciones pueden desarrollarse críticamente. Puesto que únicamente el practicante tiene acceso a los entendimientos e intenciones que informan la acción en la *praxis*, sólo él puede estudiar la *praxis*. Por tanto, el investigador activo no puede ser sino investigador de su propia práctica.

Por esta razón, la investigación-acción es esencialmente participativa; es colaborativa cuando grupos de practicantes trabajan conjuntamente en el estudio de su propia *praxis* individual y cuando estudian las interacciones sociales entre ellos, que conjuntamente constituyen aspectos de la situación en que trabajan. En los proyectos de investigación-acción organizados por Elliott y Adelman[10] y por John Henry,[11] los enseñantes han desarrollado deliberadamente «marcos de referencia lingüísticos» que les permiten describir problemas y cuestiones particulares de su propia enseñanza y valorarla a la luz de sus entendimientos y sus propósitos. En estos ejemplos particulares, los marcos de referencia lingüísticos han versado sobre el método interrogativo, el interrogatorio «abierto» y el «cerrado», y la dependencia o independencia de los estudiantes. Empleando estos marcos de referencia lingüísticos, los enseñantes analizaron y criticaron individualmente su propia práctica, y también se sirvieron de estos marcos para discutir entre sí sus entendimientos y sus prácticas. El desarrollo explícito de estos marcos de referencia demuestra cómo los enseñantes han utilizado proyectos de investigación-acción para desarrollar las categorías interpretativas que usan al objeto de entender su propia práctica. Al hacerlo así, trazan la distinción entre habla y discurso que es el punto central de la teoría habermasiana de la competencia comunicativa. El caso es que no se limitan a exponer (hablar de) sus prácticas, sino que instituyen discursos acerca de la práctica que permiten examinar la comprensibilidad de las manifestaciones, su veracidad, la sinceridad del que habla y la oportunidad de las acciones.[12] De esta manera, los investigadores activos llegan a desarrollar sus propias teorías educacionales sobre la base del conocimiento personal, a través de su expresión en la *praxis* y para su desarrollo sistemático en el discurso de comunidades autorreflexivas de investigadores activos.

En el supuesto de que únicamente los prácticos pueden investigar su propia *praxis*, parece plantearse el problema de cuándo podrá decirse que su investigación se halla libre de tendenciosidad. Es frecuente la acusación de que la investigación-acción siempre ha de ser tendenciosa, puesto que pretende que el investigador analice sus propias prácticas. Esto parece sugerir que las «conclusiones» de la investigación-acción son poco dig-

nas de confianza, tal vez resultado de un autoengaño o de una distorsión ideológica.

Naturalmente, esta manera de interpretar el problema de la «tendencia» presupone que existiese algún medio «exento de valoraciones» o «neutral» en donde la *praxis* pudiera ser descrita y analizada con independencia de los valores e intereses de los observadores. Eso es una ilusión creada por la imagen de una ciencia social exenta de valoraciones, «objetiva», y ésa, por definición, no podría ser una ciencia de la *praxis* humana. Toda ciencia de la *praxis* humana debe incorporar valores e intereses, bien como objetos de la investigación, bien como intereses constitutivos de saberes para la ciencia misma. El estudio de la *praxis* (acción informada y comprometida) se realiza siempre por medio de la *praxis* (acción con y para el desarrollo crítico de los entendimientos y los propósitos), e incorpora a la *praxis* en forma de un interés por mejorar la *praxis*. Por otra parte, aquella manera de interpretar el problema equivale a no tomarse en serio la pretensión de la ciencia educacional crítica según la cual la verdadera finalidad de la autorreflexión crítica consiste en descubrir e identificar los intereses egocéntricos y las distorsiones ideológicas. El practicante se propone deliberadamente el examen de si sus propias prácticas están distorsionadas por preconcepciones, rutinas, costumbres, precedentes, coerciones o ideologías. El investigador activo se ha propuesto mejorar las prácticas, los entendimientos y las situaciones particulares actuando de una manera deliberada y considerada, por medio de la cual se expresan conscientemente en forma de *praxis* aquellos entendimientos y valores. Y lo que es más, al observar la acción emprendida y las consecuencias de la misma, el investigador activo dispone deliberadamente las cosas de modo que sea posible el examen crítico de esos entendimientos y propósitos. Como indicábamos al explicar la espiral autorreflexiva, el investigador activo analiza deliberadamente las correspondencias y las no correspondencias entre los entendimientos, las prácticas y la estructura de las situaciones educacionales, en busca de contradicciones dentro de ellos y entre lo uno y lo otro.

En una palabra, la investigación-acción es un proceso deliberado, tendente a emancipar a los practicantes de las limitaciones, a menudo inadvertidas, que dimanan de las preconcepciones, de los hábitos, de los precedentes, de la coerción y de la ideología. Desde luego, cada proyecto concreto sólo alcanza estos resultados en un sentido muy parcial y limitado; imaginar que pudiera ser de otro modo sería buscar un punto de observación científica sublimado más allá de la historia y de los intereses humanos.

4. Crítica ideológica

En el capítulo 5 presentábamos la noción de crítica ideológica y proponíamos que ésta pudiera se en algunos sentidos análoga al proceso psicoanalítico por el cual las personas descubren las causas de sus autoentendimientos distorsionados, al revelar la historia de sus propios procesos autoformativos. De manera similar, la ciencia social crítica intenta localizar en la ideología los equívocos colectivos de los grupos sociales. Las fuerzas ideológicas generan autoentendimientos erróneos: la crítica ideológica trata de revelar cómo se producen estos equívocos.

La investigación educacional activa utiliza un enfoque dialéctico de la racionalidad, en tanto que socialmente construida e incorporada en la historia, y con él intenta situar las acciones de la gente en un marco social e histórico más amplio. Considera al agente como soporte de la ideología y víctima de ella al mismo tiempo. Al cambiar sus prácticas, entendimientos o situaciones, la investigación-acción le recuerda al practicante que él está cambiando el mundo, aunque sea en pequeña medida.

La ideología es el medio por el cual una sociedad reproduce las relaciones sociales que la caracterizan. Considerada como cuerpo de ideas o como mentalidad, es el residuo cognoscitivo de las prácticas de las relaciones sociales, culturales y económicas que sostienen a la sociedad. Dicho de una manera más dialéctica, la ideología se crea y mantiene a través de procesos definidos de trabajo, comunicación y toma de decisiones. En esas prácticas se crea y condensa la ideología y, por consiguiente, ésta puede ser transformada mediante la transformación de dichas prácticas. Para transformar la ideología de nuestra sociedad actual, caracterizada por formas de trabajo que no permiten a todos el acceso a una vida satisfactoria e interesante, así como por formas de comunicación que no tienden a lograr el mutuo entendimiento ni el consenso racional entre las personas y por formas de toma de decisiones que no tienden a la justicia social, como sería si el pueblo participase democráticamente en las decisiones susceptibles de afectar a su existencia, es preciso que transformemos nuestras prácticas actuales de trabajo, de comunicación y de toma de decisiones.

Los criterios de racionalidad (en la comunicación), justicia (en la toma de decisiones) y acceso a una vida interesante y satisfactoria (en relación con el trabajo) suministran los patrones que permiten evaluar las prácticas de comunicación, toma de decisiones y trabajo. Los investigadores activos pueden examinar sus propias prácticas educativas para ver en qué medida, por distorsionadas, se apartan de esos valores; pueden también examinar las situaciones e instituciones en que practican para ver si están constituidas de manera que evitan una comunicación más racional y una toma de decisiones más justa y democrática, así como un trabajo productivo que franquee a los afectados el acceso a una vida interesante y satisfactoria.

La tercera exigencia de una ciencia educativa era la de suministrar un modo de distinguir las ideas distorsionadas por la ideología de las que no lo están, y demostrar cómo pueden superarse tales distorsiones ideológicas. La investigación educacional activa cumple esta condición al comprometer a los enseñantes y a otros en el proceso práctico de la crítica ideológica, con lo que al mismo tiempo facilita el vehículo por medio del cual los investigadores activos pueden identificar y explorar las contradicciones que afligen a sus propias prácticas, entendimientos y situaciones. De este modo, les permite identificar esos patrones institucionalizados de la práctica que impiden la consecución de una comunicación más racional, unas decisiones más justas y el acceso a una vida más interesante y satisfactoria para todos.

5. De la organización de la ilustración a la organización de la acción

La cuarta condición de una ciencia educativa era que debía ser capaz de exponer aquellos aspectos del orden social que frustran el cambio racional, y de ofrecer interpretaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes y otros se dieran cuenta de cómo superarlos. La manera en que la investigación-acción satisface dicha condición puede dilucidarse mediante la discusión de las relaciones entre las prácticas educativas y las instituciones educativas, del carácter participativo y colaborativo de la investigación-acción y del papel de los «facilitadores» en el proceso de la investigación-acción. Esto puede además demostrarse señalando cómo las diferentes formas de investigación-acción presentan diferente alcance en relación con el cambio educacional y mediante el examen de la relación entre investigación educacional activa y reforma de la educación. La justificación general de esta discusión es demostrar cómo la investigación-acción supera la pasividad de la ciencia social interpretativa para asumir una tesitura crítica que se encamina no sólo a entender el mundo social sino también a cambiarlo.

En el capítulo 5 presentábamos el argumento de Habermas según el cual la organización de la acción no se justifica sólo por las interpretaciones retrospectivas de la vida social, sino que la formación de la voluntad de acción también exige la creación de condiciones democráticas: los participantes han de estar en condiciones de poder decidir libremente, sobre la base de un discurso práctico colaborativo, qué líneas de acción van a adoptar en sus intentos de cambiar la realidad social. Por consiguiente, es preciso decir algo acerca de las condiciones bajo las cuales estos participantes se galvanizan para la acción transformadora de la realidad social.

Las instituciones son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las

sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento, o por el contrario la transformación, de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables. Pueden cambiar obedeciendo a la presión política «de arriba» o a la presión social «de abajo». En cualquiera de estos casos, cambian cambiando las prácticas de las personas que las constituyen. Por ejemplo, las políticas de las autoridades educativas se implantan mediante cambios en los procedimientos administrativos que a su vez modifican las prácticas de los que forman parte del sistema. En el plano de la escuela, si los practicantes de la educación determinan prácticas nuevas, los procedimientos administrativos antiguos encontrarán nuevas exigencias; bajo esa presión es posible que se modifiquen los procedimientos y que nazcan nuevas políticas a fin de legitimar esas nuevas prácticas.

Las políticas y las prácticas nuevas son producto de su historia. Con el tiempo, la política puede revelar contradicciones, bien sean éstas internas del lenguaje político, o bien aparezcan entre la política y la práctica. De manera similar pueden revelarse contradicciones en la práctica, lo que ocurre cuando un conjunto de prácticas entra en conflicto con otro dentro de la realidad factual de un programa o de un curriculum educativo. Por ejemplo, el movimiento de la «enseñanza no formal» parecía teóricamente oportuno y prácticamente afortunado hasta que se revelaron sus contradicciones: las relaciones informales entre enseñantes y estudiantes hacían invisible el curriculum oculto, por el cual los estudiantes eran domesticados a favor de las exigencias sempiternas de la escolarización institucionalizada, especialmente en lo tocante a la valoración del rendimiento estudiantil. Los profesores, eso sí, trataban a los alumnos como a personas, pero no habían cambiado su propia percepción acerca del aprendizaje y del saber; los estudiantes se sentían aceptados, pero la experiencia de la clase continuaba siendo, para ellos, la de un lugar donde su saber no se valoraba sino en coincidencia con la definición del saber que tuviese el profesor.[13] A medida que fue haciéndose evidente dicha contradicción entre la práctica de tratar a los estudiantes como personas válidas y la de hacer regir sólo unos tipos determinados de saber estudiantil, fue preciso que la educación informal se sometiese a una revisión crítica.

Alasdair McIntyre ha definido las prácticas en función de los valores que ellas incorporan:

> [Una práctica es...] cualquier forma de actividad humana cooperativa, coherente, compleja y socialmente establecida, por medio de la cual se realizan unos bienes internos a dicha actividad, mientras se intentan alcanzar ciertos criterios de excelencia propios de la actividad y parcialmente definitivos de la misma, siendo la consecuencia que se van ampliando sistemáticamente las capacidades humanas para conseguir la excelencia y las concepciones humanas de las finalidades y de los bienes que aquélla supone.[14]

Y continúa diciendo:

> Las prácticas no deben confundirse con las instituciones. El ajedrez, la física y la medicina son prácticas; los clubes de ajedrez, los laboratorios, las universidades y los hospitales son instituciones. Las instituciones se ocupan, característica y necesariamente, de [...] los bienes externos. Procuran adquirir dinero y otros bienes materiales; están estructuradas bajo consideraciones de poder y de prestigio, y distribuyen, como recompensas, dinero, poder y prestigio. Y no pueden ser de otra manera, puesto que han de sustentarse a sí mismas y también a las prácticas de las que son soportes. Pues, a largo plazo, las prácticas no pueden sobrevivir sin apoyarse en instituciones, [...] las instituciones y las prácticas forman, característicamente, un orden causal único en el que los ideales y la creatividad de la práctica siempre son vulnerables a la voluntad adquisitiva de la institución, en donde la atención cooperativa a los bienes comunes de la práctica siempre es vulnerable a la competitividad de la institución.[15]

La educación es una práctica que se sustenta en la sociedad por medio de la escolaridad, que es la institución; vale decir por tanto que aquélla siempre es vulnerable a la voluntad adquisitiva y a la competitividad de la escuela. Por ello existe una tensión permanente entre la educación y la escolaridad, que requiere que los enseñantes y otros mantengan una vigilancia crítica sobre la medida en que la escolaridad mina los valores definitivos de las prácticas educativas en vez de sustentarlos.

Una ciencia educativa crítica apunta a identificar y exponer las contradicciones entre los valores educacionales y los institucionales. Por ejemplo, cuando se utilizan formas de calificación para distribuir a los estudiantes en diferentes categorías que recibirán oportunidades diferentes de continuar su formación, esas calificaciones pueden ser contrarias a los valores educacionales. Que sea posible tratar las calificaciones simplemente como un instrumento para categorizar a los estudiantes con el fin de aumentar la eficacia de la escolaridad, en vez de contemplarlas como una cuestión contenciosa de la educación que afecta a las vidas de aquéllos, es otra demostración de la fuerza de la ideología llamada «meritocracia». La ideología meritocrática no se limita a la idea de que las personas hayan de ser recompensadas con poder, prestigio y acceso a los bienes materiales en función de sus méritos, sino que también está vinculada a las prácticas de valoración en virtud de las cuales se determina, en su caso, esa consecuencia.

La investigación-acción no sólo trata de identificar las contradicciones entre las prácticas educacionales y las institucionales, sino que además despierta, en realidad, el sentido de esas contradicciones entre la comunidad autocrítica de investigadores activos. Para ello propugna un conjunto alternativo de valores frente a los valores burocráticos de las

instituciones. La comunidad autocrítica de investigadores activos se compromete a practicar los valores de la racionalidad por medio de la comunicación, la justicia, la participación democrática en la toma de decisiones y la autorrealización a través del trabajo, tanto en relación con el proceso educacional mismo como en relación con el proceso autoeducativo de la investigación-acción. Así crea las condiciones bajo las cuales su propia práctica va a entrar en conflicto con las prácticas educativas irracionales, injustas y no conducentes a la autorrealización, así como con las prácticas sociales en el contexto institucional en que tiene lugar la investigación-acción.

La organización de la ilustración en la investigación-acción da lugar así a las condiciones bajo las cuales puede producirse la organización de la acción, como intento de sustituir un conjunto de prácticas distorsionadas por otro de prácticas no distorsionadas. Tal acción es siempre una acción política; las prácticas nuevas siempre constituyen un desafío a los intereses institucionales. Expresan un nuevo alineamiento de las tendencias favorables a la asunción de responsabilidades y a la emancipación, por una parte, y de las propicias a la perpetuación de intereses sectoriales, por otra. En cualquier momento dado, naturalmente, todo proyecto de investigación-acción presentará un cierto equilibrio entre ambos grupos de tendencias. Ya que, habiendo sido emprendido por un grupo concreto con unos intereses propios concretos, y bajo condiciones históricas concretas de poca o mucha fuerza relativa, siempre está expuesto a ser distorsionado por esos mismos intereses. Pero como procura interesar a otros según va avanzando, puede sin embargo ir ampliando la comunidad de los intereses a los que representa, y puede prefigurar una situación ideal en la que los intereses propios llegarían a coincidir con el interés emancipador por liberar de opresiones ideológicas a todo el mundo.

Es así que la investigación-acción puede establecer condiciones bajo las cuales le sea dado identificar y exponer esos aspectos del orden social que frustran el cambio racional, así como suministrar una base para la acción que supere la irracionalidad, la injusticia y la privación. Lo cual se consigue creando condiciones para que las comunidades autocríticas de investigadores activos establezcan compromisos de comunicación racional, toma de decisiones justa y democrática y acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos. Al poner en obra esos valores en sus propias prácticas, el grupo de investigación-acción se enfrenta a valores y prácticas institucionales ideológicamente distorsionados. No se trata aquí de un enfrentamiento abstracto entre un grupo de ideales y otro, sino de un enfrentamiento específico y concreto entre una forma de práctica y otra. Tiene un foco específico y exige una respuesta específica. Invita a la acción coordinada, directa y estratégica.

La investigación-acción no sólo crea las condiciones bajo las cuales los practicantes pueden identificar los aspectos de la vida institucional que frustran el cambio racional; también ofrece una interpretación teórica

de por qué es preciso superar esos factores limitativos cuando propone *y practica* una teoría emancipatoria bajo las especies de la teoría por la cual se justifica la propia investigación-acción. Además propone una teoría de *cómo* pueden superarse aquellas limitaciones ideológicas. Esto puede evidenciarse considerando el carácter participativo y colaborativo de la investigación-acción, por el cual los investigadores se comprometen auténticamente, como individuos, con el proceso de ilustración, e intervienen, democráticamente, como miembros de grupos colaborativos en el proceso de organizar la acción.

Una manera de plantear esta cuestión sería considerar *de quiénes* son las experiencias que encuentran su representación y su perfeccionamiento en los diferentes tipos de investigación-acción. En el caso de la investigación educativa positivista, la experiencia de los enseñantes es expropiada y objetivada en el lenguaje y conceptos del investigador educativo. En este proceso, queda privada de su arraigo en el saber personal y en el historial de los practicantes mismos, y es remodelada según el marco de referencia conceptual del investigador. El investigador interpretativo, por el contrario, intenta reconstruir el mundo vivencial de los participantes pero, sin embargo, no deja de apropiárselo y reinterpretarlo con arreglo al marco de los entendimientos del investigador. En ambos casos, el investigador disloca sistemáticamente el conocimiento de la acción que se estudia con respecto a los autoentendimientos y propósitos de los practicantes. En tal sentido, también crea y mantiene una separación entre el saber y la acción. La ciencia educativa crítica asume como idea central que esa separación institucionalizada entre el saber y la acción (como división del trabajo entre investigadores e investigados, o entre investigadores y practicantes) ha de ser superada; apunta a la transformación de la acción por medio de la *autotransformación* crítica de los practicantes.

La investigación educativa activa compromete, extiende y transforma los autoentendimientos de los prácticos al interesarlos en el proceso de investigación. Lejos de expropiar los autoentendimientos de los prácticos para reformularlos dentro de marcos de referencia teóricos o interpretativos configurados por los conceptos y los intereses de los observadores ajenos, la investigación-acción interesa directamente a los prácticos en la teorización de su propia práctica y la revisión autocrítica de sus teorías a la luz de las consecuencias prácticas de la misma. De esta manera, la ciencia educativa crítica tiene que ser forzosamente participativa. Como escribió Habermas, «en el proceso de la ilustración sólo puede haber participantes».[16] La investigación-acción es investigación en la práctica y por los practicantes de la educación o por los afectados de las prácticas que constituyen la educación. En esto contrasta con las formas de investigación emprendidas por los investigadores externos, cuyo objetivo estriba en explicar, interpretar o informar la práctica «desde fuera». Cuando los investigadores educacionales controlan la generación del saber acerca de los procesos educativos, sus prescripciones para la práctica reclaman la

verificación por medio de la autorreflexión de los practicantes mismos. Pero, dado que éstos no controlan los procesos mediante los cuales ha de evaluarse críticamente el conocimiento producto de la investigación y sus prescripciones, han de aceptarlas de buena fe o en virtud de algún principio de autoridad. De hecho, las instituciones científicas funcionan en el sentido de legitimar ideológicamente dicho conocimiento, es decir, de convencer a los practicantes de que aquél constituye autoridad en virtud de los procesos científicos mediante los cuales ha sido obtenido. En los capítulos 2 y 3 hemos visto hasta qué punto era frágil en realidad esa pretensión de autoridad científica y cómo la misma supone un concepto erróneo de las relaciones entre lo teórico y lo práctico. En el capítulo 4 veíamos que un entendimiento correcto de la relación entre la teoría educativa y la práctica de la educación requiere que los practicantes desarrollen teorías propias acerca de sus propias prácticas educativas. En una palabra, la única teoría que puede ser de obligado cumplimiento para la práctica es aquella que el mismo practicante haya desarrollado en el curso de su autorreflexión. Otras teorías podrán ser sugestivas, interesantes, plausibles o cautivadoras, pero su aceptación sólo será forzosa previo entendimiento auténtico y evaluación crítica por parte del practicante.

No obstante, y dado que la acción educativa es una acción *social*, el elemento participativo de la investigación-acción abarca más allá del compromiso individual con el proceso. Entender la naturaleza y las consecuencias de una acción social exige el entendimiento de las perspectivas de todos los que intervienen en dicha acción o resultan afectados por ella. Por tanto, la investigación-acción precipita el *interés colaborativo* en el proceso investigador, por el cual éste se extiende a todos los actores o afectados. En último término, la finalidad de la investigación-acción es la de atraer a todos estos participantes hacia una comunicación orientada al mutuo entendimiento y al consenso, hacia una toma de decisiones justa y democrática, y hacia una acción común que dé satisfacción a todos.

En la investigación-acción, todos los que intervienen en el proceso investigador deben llegar a participar por igual en todas sus fases de planificación, acción, observación y reflexión. En este sentido es democrática la investigación-acción: en cuanto que reconoce que las condiciones necesarias para investigar la veracidad de las pretensiones de saber son las mismas condiciones de la participación democrática en la discusión crítica.[17] Hemos visto (en el capítulo 6) que Lewin[18] consideraba la investigación-acción como una forma democrática de investigación social. Habermas ha extendido y articulado la justificación de la ciencia social crítica en tanto que democrática. La interpretación de la investigación-acción educacional como ciencia educativa crítica que damos aquí no es más que una síntesis de ambas proposiciones.

La participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es un rasgo clave de la investigación-acción educacional. Hay ocasiones en que dicho discurso ha de ser esencialmente solitario y limitarse a

prefigurar la discusión pública. Muchos enseñantes-investigadores individuales se ven obligados a aceptar esta reflexión solitaria porque no cuentan con el interés y el apoyo de sus colegas. Bev Beasley comenta la importancia de la autorreflexión individual en un papel de «espectador reflexivo»;[19] en todo caso el investigador activo debe clarificar sus entendimientos como base previa para la interacción meditada con otros. La autorreflexión solitaria comporta sus peligros, sin embargo, como admitió Habermas:

> La autorreflexión de un sujeto solitario [...] impone una hazaña bastante paradójica: una parte del sujeto debe tomar distancias de la otra parte, de tal manera que el sujeto se encuentre en disposición de ayudarse a sí mismo. [...] [Además] no es imposible que el sujeto se engañe a sí mismo en el acto de la autorreflexión.[20]

La naturaleza colaborativa de la investigación-acción ofrece así un primer paso para superar los aspectos del orden social existente que frustran el cambio racional: organiza a los practicantes en grupos colaborativos al objeto de su propia ilustración, y al hacerlo así crea un modelo de orden social racional y democrático. La práctica de la investigación-acción educacional colaborativa plantea un orden social caracterizado por la comunicación racional, la toma democrática y justa de las decisiones y el trabajo conducente a la autorrealización. Además fija la atención de los participantes sobre su propia acción educativa con el propósito de reformarla de manera que las prácticas, los entendimientos y las situaciones de la educación dejen de sufrir los perjuicios de la contradicción o las distorsiones de la ideología. La investigación-acción, como organización para la educación de los que participan en el proceso de la misma, sugiere así normas para la transformación de la educación en general.

Uno de los problemas de la investigación-acción educacional es que las personas ocupadas en la educación no forman «naturalmente» grupos de investigación-acción para la organización de su propia ilustración. La institucionalización de la enseñanza en la escolarización y la separación institucionalizada entre investigación educativa y práctica de la educación operan simultáneamente para legitimar formas de educación y de investigación educativa que aparentemente no exigen ningún esfuerzo especial de cara a la justificación de la práctica por medio de una autorreflexión crítica. Para restaurar el sentido de que la educación es efectivamente problemática y de que la acción educativa precisa justificación, es necesaria una intervención de algún tipo. Pero de este modo la persona que interviene asume una categoría algo paradójica, dado el compromiso de la ciencia educativa crítica con las formas participativas y colaborativas de la autorreflexión crítica. Es como si esa persona se elevase a la configuración de alguien dotado de un saber superior, el cual imparte a los posibles participantes en el proceso de la investigación-acción. Como ha afirmado Habermas:

> La superioridad vindicativa de los que ilustran sobre los ilustrados es teóricamente inevitable, pero al mismo tiempo es ficticia y precisa una autocorrección.[21]

Los que intervienen en la vida de los grupos preocupados por la educación hasta el punto de establecer comunidades de investigadores activos no desconocen la acusación de «manipuladores» y de ser en realidad los verdaderos responsables de la actuación de dichos grupos. Como el ver que le han atribuido a uno tal etiqueta suele ser molesto en la práctica, vale la pena que hagamos una pausa en esta discusión de cómo los grupos pasan de la organización de la ilustración a la de la acción para examinar cómo, en diferentes tipos de investigación-acción, los externos al grupo asumen responsabilidades diferentes en relación con las acciones emprendidas por el grupo investigador activo.

Es corriente la intervención de estos «externos» en la organización de la investigación-acción, con objeto de suministrar apoyo material y moral a los enseñantes que practican dicha investigación. Las relaciones que se establecen entre los «facilitadores» externos y los investigadores activos, sin embargo, pueden ejercer un efecto profundo sobre el carácter de la investigación-acción emprendida. Influyen en diversos grados sobre la agenda de las cuestiones que va a plantearse el proceso de la investigación-acción, sobre las técnicas de captación de datos y de análisis que se van a emplear, sobre el carácter de la reflexión y sobre las interpretaciones alcanzadas sobre la base de las pruebas obtenidas en el estudio.

Parte de lo que hoy pasa por ser investigación-acción incumple las condiciones esbozadas hasta aquí para ser considerada como tal: no se ocupa de la investigación sistemática de una práctica social o educativa, o no es participativa y colaborativa, o no utiliza la espiral de la autorreflexión. Sirvan de ejemplo esos estudios que tienen a los investigadores educativos ocupados en experimentaciones de campo donde ellos proporcionan el impulso para el establecimiento de las prácticas a estudiar: eso no es investigación-acción, propiamente hablando. Tampoco lo es la investigación «aplicada» conducida por investigadores académicos o en comisión de servicio: esos investigadores meramente cooptan a los practicantes para que hagan por ellos el trabajo de captación de datos *acerca de* unas prácticas educativas.

Cuando los «facilitadores» trabajan con los enseñantes y con otros para establecer proyectos de investigación a realizar por los primeros, a menudo resucitan aquellas circunstancias en que el control del proyecto no está en manos de los maestros. Los diferentes tipos de papel «facilitador» dan lugar a diferentes géneros de investigación-acción, siendo posible distinguir, con arreglo al concepto habermasiano de los intereses constitutivos de saberes, entre la investigación-acción «técnica», la «práctica», o la «emancipatoria».

En el peor de los casos, los facilitadores cooptan a los practicantes

para que trabajen sobre cuestiones formuladas externamente, no basadas en las preocupaciones prácticas de los enseñantes. En la medida en que eso pueda llamarse investigación-acción, podemos decir que se trata de una forma de investigación-acción *técnica*. Utiliza técnicas como las de la dinámica de grupos para crear y sostener la investigación de cuestiones suscitadas por el agente externo, y con frecuencia se ocupa exclusivamente de la eficacia y el rendimiento de las prácticas en situaciones generalmente conocidas. Tales estudios quizá conduzcan al mejoramiento de las prácticas desde el punto de vista del observador externo, y tal vez incluso también lo crean así los participantes. Pero se corre el riesgo de que toda esa labor sea inauténtica para los participantes en cuestión, y puede crear unas condiciones tales que los enseñantes u otros prefieran aceptar la legitimidad de esas prácticas por fe en la autoridad del «facilitador» y no en virtud de un auténtico análisis de sus propios entendimientos, sus propias prácticas y sus propias situaciones. El objetivo de la investigación-acción técnica es la práctica eficaz y eficiente, juzgada por referencia a criterios que quizá no hayan sido analizados a su vez en el curso del proceso de investigación-acción. Más aún, esos criterios pueden haber sido «importados» a la situación por el facilitador en vez de surgir de la autorreflexión de los practicantes.

La investigación-acción técnica se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa, siendo el resultado de estas pruebas la inyección de nuevas conclusiones en la bibliografía de esa investigación externa. En estas situaciones, el interés primordial es el desarrollo y el enriquecimiento de las bibliografías externas, y no el desarrollo de las prácticas de esos practicantes fundado en su propio control colaborativo y autorreflexivo.

En defensa de este tipo de investigación-acción podría aducirse que es capaz de producir cambios valiosos en la práctica, ... aunque es posible que el valor esté en el ánimo del que observa pero no en el de los practicantes mismos. Por otra parte, los estudios de investigación-acción técnica pueden ser un estímulo para que los practicantes inicien análisis más intensivos de sus propias prácticas: por ejemplo, los estudios de investigación-acción que empiezan por formular preguntas sobre la influencia del sexo en la interacción de la clase, además de repetir conclusiones ya sabidas que se encuentran en la bibliografía, quizá ayuden al enseñante a comprender cómo sus propias prácticas están configuradas por las condiciones ideológicas que imperan en la sociedad en general. Por último, es posible que los estudios de investigación-acción técnica les ayuden a desarrollar técnicas de autocontrol que puedan servirles para los análisis de sus prácticas, entendimientos y situaciones, cuando los realicen ellos mismos.

En la investigación-acción «práctica», los facilitadores externos entran en relación cooperativa con los prácticos, les ayudan a articular sus

propias preocupaciones, a planear la acción estratégica para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios ya implantados. En estos casos es posible que los externos trabajen sobre unas preocupaciones comunes con practicantes individuales o con grupos de practicantes, pero sin ningún desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva. Esta clase de investigación-acción puede etiquetarse de «práctica» en el sentido de que desarrolla el razonamiento práctico de los practicantes. Hay que diferenciarla de la investigación-acción técnica por cuanto se plantea como problemáticos los criterios a tenor de los cuales han de juzgarse las prácticas, y los considera susceptibles de desarrollo por medio de la autorreflexión, en vez de asumirlos como datos.

En la investigación-acción práctica los participantes inspeccionan sus propias prácticas educativas con la finalidad inmediata de desarrollar su juicio práctico como individuos. En este caso, el papel del facilitador es socrático; viene a ser como una caja de resonancia con la que pueden ensayar sus ideas los practicantes y averiguar más acerca de las razones de su propia acción, así como sobre el proceso de autorreflexión. La investigación-acción práctica puede ser como un escalón conducente a la investigación-acción emancipatoria, que es aquella en que los participantes mismos asumen la responsabilidad del papel socrático de ayudar a la autorreflexión colaborativa del grupo.

La forma de investigación-acción que mejor incorpora los valores de una ciencia educativa crítica es la *emancipatoria*. En la investigación-acción emancipatoria, el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones, a los que contempla como socialmente construidos en los procesos interactivos de la vida educacional. La responsabilidad del profesor en cuanto a la interacción en clase no se trata aquí como un asunto individual, sino que, por el contrario, se considera que el carácter de dicha interacción interesa también a las determinaciones y decisiones de la escuela. En ciertos sectores será el centro quien quiera determinar políticas respecto a la conducción de las interacciones en las clases, por ejemplo, adoptando una política común en cuanto a los conocimientos exigidos a los estudiantes, o unas prácticas de evaluación comunes para todo el centro. Lo cual implica un entendimiento de la relación dialéctica entre la responsabilidad del individuo y la del grupo, según la cual ni los individuos ni el grupo son árbitros exclusivos de la política o de la práctica, y en virtud de la cual se conduce el proceso de investigación-acción colaborativa bajo un criterio de mentalidad abierta y de ojos abiertos para explorar los problemas y los efectos de las políticas y de grupo y de las prácticas individuales.

En la investigación-acción emancipatoria, el desarrollo educativo se entiende como una empresa conjunta que expresa un compromiso conjun-

to para el desarrollo de *prácticas* educativas como formas de interacción que, tomadas en conjunto, constituyen el tejido de las relaciones sociales y educacionales; de *teorías* educativas comunes que, tomadas en conjunto, expresan los entendimientos de los que intervienen en el proceso educativo, y que dirigen la reflexión crítica sobre las cuestiones que han de ser abordadas para que pueda continuar el desarrollo de la educación; y de la *situación* común, en la que el trabajo de las clases individuales informa (y a su vez está informado por) el curriculum y la política educativa de todo el centro. En la investigación-acción emancipadora, el propio grupo de los practicantes asume la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización. Explora cosas tales como los hábitos, los usos consuetudinarios, los precedentes, las tradiciones, las estructuras de control y las rutinas burocráticas, a fin de identificar aquellos aspectos de la educación y de la escolaridad que son contradictorios e irracionales. El grupo admite sus responsabilidades en el mantenimiento y la transformación de las prácticas y de los entendimientos que caracterizan la situación común y que van a permitir cambiarla. Al mismo tiempo admite las limitaciones de su poder para cambiar todas esas cosas con su sola acción, pero determina orientaciones de acción que permitirán realizar más completamente los valores educacionales con los cuales se ha comprometido.

Por consiguiente, la investigación-acción emancipadora incluye los impulsos y las formas de la investigación-acción práctica, pero los generaliza en un contexto colaborativo. El impulso crítico de la investigación de cara a la transformación de las instituciones educativas no se expresa sólo en el pensamiento crítico individual, sino también en la empresa crítica común de cambiarse los protagonistas a sí mismos en orden a cambiar las instituciones que ellos mismos generan a través de sus prácticas conjuntas de comunicación, toma de decisiones, trabajo y acción social. Una vez más retornamos a la noción de que la doble dialéctica teoría/práctica e individuo/institución se halla en el núcleo de la investigación-acción emancipatoria.

El papel del facilitador en un grupo generalmente colaborativo, en principio, puede ser asumido por cualquier miembro de ese grupo; un agente externo que asumiera permanentemente dicho papel acabaría por minar en realidad la responsabilidad colaborativa del grupo en cuanto al proceso. Sin embargo, los agentes externos pueden legítimamente revestir un tipo de papel facilitador en el establecimiento de comunidades autorreflexivas de investigadores activos. Werner y Drexler han descrito la función del «moderador»,[22] que ayuda a los practicantes a problematizar y modificar sus prácticas, a identificar y desarrollar sus autoentendimientos y a asumir la responsabilidad colaborativa en cuanto a la acción dirigida a cambiar sus situaciones; pero es responsabilidad de la comunidad misma, una vez formada, el sostener y desarrollar su propia labor. Toda situación de dominio prolongado de un «moderador» sería destructiva

para la responsabilidad colaborativa del grupo y para su autorreflexión.

Hay razones para concluir que la investigación-acción técnica sólo tiene valor dentro de un dominio estrechamente circunscrito. Sin embargo, existe un sentido en el que la investigación-acción técnica tiene su importancia dentro del marco de la investigación-acción emancipatoria, como, por ejemplo, cuando un individuo explora los problemas y los efectos de las estrategias calificadoras en cuanto a su propia enseñanza, con intención de contribuir a la reflexión del grupo sobre políticas calificadoras del centro. Pero esa investigación-acción técnica debe encontrar su valor en el desarrollo de un interés individual para con la formación de una política de centro racionalmente debatida y democráticamente decidida, a la que dicho individuo contribuye en tanto que miembro de una comunidad autorreflexiva. En una palabra, el carácter técnico de la investigación-acción queda entonces trascendido por su ubicación en el contexto de la comunidad. De manera similar, la investigación-acción práctica no deja de ser necesaria dentro del contexto de la investigación-acción emancipatoria, como expresión de la autorreflexión individual que contribuye a la de la comunidad por cuanto extiende la formación de prácticas comunes, de teorías y de estructuras institucionales, pero también por cuanto las pone en tela de juicio.

La investigación-acción emancipatoria es un proceso que refuerza a los participantes, y los lanza a la lucha por formas de educación más racionales, justas, democráticas y plenas. Es «activista» en el sentido de inducirles a emprender la acción basada en su autorreflexión crítica y autocrítica, pero también es prudente en tanto que introduce el cambio a un ritmo justificado por la reflexión y practicable para los participantes en el proceso. Algunos no la juzgan suficientemente crítica o radical, puesto que sólo suscita las reformas al tiempo de lo prácticamente realizable y no con la prontitud que algunos querrían; los cambios que introduce son menos radicales de lo que les gustaría a algunos, si bien estos cambios afectan a las prácticas concretas, a los entendimientos y a las situaciones en la medida en que hayan interesado a los practicantes una vez realizada la autorreflexión. La potenciación que suscita la investigación-acción es significativa porque inicia los procesos de organización de la ilustración y de organización del cambio, y porque los realiza en las prácticas concretas de los grupos de practicantes comprometidos con la mejora crítica de la educación. Es teóricamente significativa porque realiza una forma de ciencia educacional crítica en prácticas históricas concretas, y es significativa en la práctica porque proporciona un modelo de cómo un interés humano emancipatorio puede hallar expresión concreta en el trabajo de los practicantes y cómo puede suscitar mejoras en la educación mediante los esfuerzos de éstos.

En cierto sentido, la organización de la ilustración es un paso hacia la organización de la acción y para la acción misma. Pero ésta es una descripción racionalista de esa relación que viene a dar a entender que la re-

flexión termina antes de que comience la acción. En el proceso de la investigación-acción, la reflexión y la acción se mantienen en una tensión dialéctica, ya que la una informa a la otra mediante un proceso de cambio programado, observación, reflexión y modificación. La investigación-acción admite que las prácticas humanas, los entendimientos y las instituciones son maleables, que cambian con el cambio de las condiciones sociales e históricas. Explora deliberadamente la fuerza y las limitaciones de las prácticas, los entendimientos y las situaciones, al cambiarlos y al aprender de los efectos del cambio. De esta manera, permite que los practicantes comprendan cómo pueden ser superados aquellos aspectos del orden social que frustran el cambio racional.

Evidentemente, al considerar cómo los practicantes pueden ayudar a suscitar el cambio educacional racional hay que tener en cuenta que las instituciones educativas están configuradas por presiones sociales y por prácticas y políticas que se sustraen a la influencia de los practicantes. Por tanto, para cambiar las prácticas y las instituciones de la educación no basta con que los practicantes se comprometan a cambiar sus prácticas, sino que deben enfrentarse a los factores que limitan su acción. De esta manera, los investigadores activos, críticamente informados respecto a su participación en el mantenimiento y la transformación de la educación, constituyen una fuerza crítica. Representan un desafío a la autoridad establecida y encuentran a menudo resistencias en el plano de la clase, en el del centro escolar y en el de la autoridad administrativa más allá de dicho centro, como pueden ser los tribunales examinadores, la inspección escolar y hasta los municipios convencidos de que la educación ha de seguir siendo como la de toda la vida. A las comunidades de investigación-acción pueden crearles dificultades estos enfrentamientos y conflictos, ya que quizá se hallen en oposición a intereses que no preveían y se expongan a demostraciones de fuerza coercitiva de un carácter expeditivo que a lo mejor tampoco habían previsto. Con lo que no tardan en aprender las virtudes de la prudencia y la precaución.

La violencia de la reacción contra un cambio meditado suele pillar por sorpresa a los investigadores activos; a muchos les parece como si el proceso «se hubiese politizado» de súbito, o como si tropezasen con obstáculos de orden no educativo y con administradores obstinados que, o bien se niegan a admitir las razones educativas, o bien las descartan como «mero idealismo». Esto no debería sorprender a nadie. La escolaridad no existe sólo para servir a los valores de la educación, sino también para servir a unos intereses sociales concretos y a los intereses propios e institucionalizados de unos grupos particulares. El conflicto entre los valores educativos y otros valores sociales y culturales puede llegar a ser muy real. Y si se cambia la escolaridad con intención de realizar más plenamente los valores educativos, quizá se esté reduciendo su eficacia para la realización de otros valores sociales y culturales.

Lo que conviene recordar, por consiguiente, es que las prácticas edu-

cativas son prácticas sociales, y que la reforma educativa es una reforma social. Lo que debe entenderse en un contexto social, cultural, político y económico. Para sustentar la reforma educacional al servicio de los valores de la educación, los practicantes no sólo han de desarrollar teorías educacionales, sino además teorías sociales. Una teoría educacional crítica prefigura una teoría social crítica más amplia. Los investigadores educacionales activos deben ser tan realistas en lo social como comprometidos en lo educativo. Necesitan desarrollar formas de acción social en las que pueda ser ensayada discursivamente y examinada en la práctica la fuerza de sus proposiciones educativas.

6. La unidad de lo teórico y lo práctico: Crítica y praxis en las comunidades autorreflexivas

Algunos teóricos sociales críticos aducen que la empresa crítica es teórica en esencia, y que la crítica que se autolimite en función de las posibilidades de la práctica se reducirá siempre a las perspectivas de una crítica radical de la educación y de la sociedad. Se afirma, resumiendo, que un exceso de «sentido práctico» (por ejemplo, una investigación-acción educacional que concentre sus energías en la reforma de prácticas locales, particulares e inmediatas) anclará las posibilidades de la crítica en proximidad demasiado inmediata a las condiciones del *statu quo*. Ese argumento no deja de tener su fuerza. La educación de hoy necesita hacer frente a los desafíos que representan los estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado y los curricula descoordinados y, a menudo, escasamente estimulantes. Las estructuras escolares burocratizadas del sistema contemporáneo son una burla de la retórica al uso, que dice preocuparse por el estudiante y por la racionalidad, la justicia y el acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos por medio de la educación. En una palabra, no vemos en la realidad de la escolaridad contemporánea muchas cosas que nos convenzan de que actúa guiada por valores educativos, y no resulta difícil simpatizar con los teóricos críticos que postulan la urgente necesidad de transformaciones de gran alcance. Cuando se llega a la conyuntura práctica de decidir qué es lo que uno debe *hacer* para transformar la escolaridad contemporánea en un sentido más acorde con los valores educacionales, no obstante, esos mismos críticos derivan a menudo, o bien hacia un radicalismo impotente e irresponsable, que reclama el cambio pero no es capaz de indicar estrategias realizables para conseguirlo, o bien hacia un triunfalismo radical convencido de que, asumido el poder, la realidad social podrá rehacerse por vía del ordeno y mando. Los primeros transpiran desesperación, y los segundos, esperanza, pero ni los unos ni los otros pasan de dar palos de ciego. Allí donde la crítica se reduce a ser esencialmente una empresa teórica, permanece divorciada de los avatares de la práctica. Y ya no puede ser juzgada con

arreglo a la resolución práctica de las contradicciones, sino sólo en base a sus propios términos como discurso teórico. En el peor de los casos, se convierte en una demostración de erudición, que no necesita ninguna transformación práctica de la realidad social para demostrar su fuerza: a la práctica le habla exclusivamente desde fuera. En la medida en que se dirige a los practicantes, no puede proponerles sino la desesperación o el cinismo; en la medida en que se dirige a los agentes de la política, les ofrece sólo la promesa habitual de un nuevo programa que «arreglará» las cuestiones de la enseñanza. La celebración de la teoría que tal crítica realiza viene a reforzar la imagen cultural de la teoría como coto cerrado del teórico que no se mancha las manos con la práctica, y de la práctica como menester en que se ocupan los que viven para realizar las ideas de otros. Un planteamiento crítico teorizante, por tanto, tiende a minar exactamente las condiciones que pretendía promover: las condiciones para la transformación *autocrítica* de las estructuras sociales irracionales, injustas, coercitivas y frustrantes.

La suerte de la ciencia educacional crítica, como la de cualquier otra teoría social crítica, va ligada a los resultados prácticos que obtenga. Por supuesto, la crítica debe utilizar el discurso crítico más afilado y más riguroso de que pueda disponer, pero ha de ser algo más y no sólo discurso. Una crítica potente depende de la capacidad de los practicantes para participar en un discurso teórico relevante en lo concreto, para disponer las condiciones de la organización de su propia ilustración y para organizarse a sí mismos a los fines de la lucha práctica por cambiar la educación. Así que la participación de los practicantes en el proyecto de la ciencia educacional crítica es algo más que una necesidad teorética; es también una necesidad práctica. La promesa de una ciencia educativa crítica sólo se redime por medio de la unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. El problema de una ciencia crítica de la educación es el de cómo alcanzar esa unidad de una teoría organizada para la ilustración con una práctica que la consiga.

La unidad de una teoría crítica con una práctica crítica no es, por tanto, la unidad de una teoría de la educación, por una parte, con una práctica de la crítica o una teorización, por otra. Es la unidad de una teoría educativa con una práctica educativa. La investigación-acción educacional es una práctica que incorpora ciertos valores educativos y, al mismo tiempo, somete esos valores a la prueba de la práctica. La naturaleza de los valores educativos debe ser debatida por los investigadores activos, no sólo como cuestión teórica, sino además como cuestión práctica de hallar formas de vida que los expresen.

Así, el proyecto de una genuina ciencia educacional crítica exige la unidad dialéctica de la teoría educativa y la práctica educativa. La ciencia social crítica según Habermas subraya el papel de la organización de la ilustración tanto en relación con el desarrollo del discurso científico *como también* en relación con la organización de la acción. De manera

similar, la investigación-acción emancipatoria vincula la teorización educacional crítica con una práctica educativa crítica, en un proceso que se ocupa simultáneamente de la acción y de la investigación, y que interesa simultáneamente al individuo y al grupo en la organización de una comunidad autorreflexiva.

La comunidad autorreflexiva establecida en la investigación-acción no se ocupa únicamente de transformar su propia situación, ya que se ve asimismo forzada a enfrentarse con las limitaciones no educacionales impuestas a la educación. Esta dialéctica entre lo educacional y lo no educacional fija la atención del grupo en la educación entendida en su totalidad y en sus relaciones con aquella parte de la estructura social que está más allá de la educación. Así, el grupo queda invitado a considerar, no sólo el dominio de su propia acción, sino también el de la acción educativa como parte de un dominio social más amplio. Se le invita a considerar la educación en su totalidad, para aprehender de ello la necesidad general de la reforma educativa en la sociedad. No es únicamente un proceso que refleje la historia o reaccione ante ella, sino que postula una profesión formada por investigadores educacionales activos que se contemplan a sí mismos como agentes de la historia y que tienen el deber de expresar mediante su propia acción considerada sus juicios prácticos acerca de los cambios necesarios en educación: es decir, mediante su *praxis*.

Esta unidad dialéctica de lo teóricamente completo con lo prácticamente completo es básica para la investigación-acción educacional. La quinta condición de una ciencia educativa coherente era que la misma debía basarse en un reconocimiento explícito de su propio carácter práctico, en el sentido de que el criterio de verdad se determina en ella por la manera en que se relaciona con la práctica. Sin duda, la investigación-acción cumple esta condición mejor que cualquier otra forma de investigación educativa.

7. Conclusión

En este capítulo hemos considerado la investigación-acción educacional en relación con las cinco condiciones de una ciencia de la educación que identificábamos en el capítulo 5. Hemos demostrado cómo la investigación-acción cumple cada una de estas condiciones, y que la investigación-acción educacional puede justificarse con referencia a los criterios establecidos en el curso de la argumentación inicial del libro.

En esta discusión inicial se estableció que ni la investigación educacional positivista ni la interpretativa eran adecuadas como ciencias de la educación. Esta conclusión derivaba del postulado central de que tanto a la positivista como a la interpretativa les falta un planteamiento coherente de las relaciones entre lo teórico y lo práctico en la educación. Éste es

un postulado de cierto alcance: si es correcto, resulta que gran parte de las energías y recursos que actualmente se dedican a esas formas dominantes de la investigación educativa están mal dirigidos.

En el capítulo presente hemos expuesto algunos de los rasgos de la investigación-acción educacional. Es evidente que gran parte de la investigación-acción contemporánea tampoco cumple con las severas exigencias que se formularon para ella, ni en los principios ni en la práctica. En algunos casos presenta meras deficiencias; en otros se halla tan alejada de las condiciones que hemos presentado, que sería totalmente equívoco darle el nombre de «investigación-acción». No obstante, la bibliografía cada vez más nutrida de la investigación-acción ofrece indicaciones suficientes de que esas condiciones pueden ser satisfechas, y de que las comunidades autorreflexivas de investigadores activos pueden llegar a influir en la política y en la práctica educativa. Pese a que su historia abarca ya unos cuarenta años, apenas se ha comenzado a sacar provecho de sus posibilidades.

Durante esos cuarenta años, la investigación-acción se alzó con una oleada de entusiasmo, atravesó un reflujo y ahora retorna su popularidad. Indudablemente, algunos entusiastas son una plaga y los intereses aposentados una resistencia cierta. En la academia es un desafío para la autoridad «experta» de los investigadores educacionales académicos, y en los sistemas de enseñanza, una rebeldía, por su noción del control participativo, contra la autoridad burocráctica. En la profesión enseñante, sin embargo, crece la conciencia de lo que está en juego, así como la resistencia a tolerar que la educación haya de estar controlada por grupos no practicantes. La profesionalización cada vez mayor de la enseñanza genera una exigencia cada vez más fuerte de control profesional. Es posible que algunas formas de investigación-acción educacional puedan ser implantadas para servir únicamente a los intereses de la profesión, mermándose así su capacidad crítica. Por eso es cada vez más importante cuidar de que los proyectos de investigación-acción interesen en todas las fases del proceso a los estudiantes, a los administradores, a los padres y a otras personas, con objeto de evitar la expropiación de la misma, a título de prerrogativa de la profesión. Pese a todo, el porvenir de la investigación-acción educacional requiere que la profesión plantee la exigencia de que sus preocupaciones sean tomadas en cuenta por aquélla; hoy día las investigaciones educacionales se hallan demasiado controladas por autoridades burocráticas y académicas.

Por su naturaleza, la investigación-acción educacional se ocupa, en tanto que ciencia educacional crítica, de la cuestión del control sobre la educación, y toma partido en favor del control por parte de las comunidades autocríticas de investigadores, incluyendo a los maestros, los estudiantes, los padres, los administradores educativos y otros. Crear las condiciones bajo las cuales dichos participantes puedan asumir la responsabilidad colaborativa del desarrollo y la reforma de la educación, he ahí

la misión de una ciencia educacional crítica. Y la investigación-acción educacional ofrece un camino para conseguirlo.

Lecturas recomendadas

El libro de Tom Popkewitz, *Paradigms and Ideology in Educational Research* plantea muchas de las cuestiones comentadas en este capítulo, como también (aunque desde una perspectiva muy diferente) lo hace Alasdair McIntyre en su *After Virtue: A Study of Moral Theory*. Algunos de nuestros escritos recientes tratan de discutir las perspectivas de la relación entre investigación educativa y teoría crítica, por ejemplo «Philosophy Values and Educational Science», de Wilfred Carr, y «The Socially Critical School», de Stephen Kemmis.

Notas

1. M. MATTHEWS, *The Marxist Theory of Schooling: A Study of Epistemology and Education,* Harvester, Brighton 1980, p. 80.
2. L. WITTGENSTEIN, *Philosophical Investigations*, traducción de G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford 1974.
3. J. HABERMAS, *Toward a Rational Society*, Traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres 1971.
4. P. FREIRE, *Cultural Action for Freedom*, Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge (Mass.) 1970.
5. L. STENHOUSE, «The problem of standards in illuminative research», *Scottish Educational Review,* vol. 11, 1979, núm. 1, p. 7 (reimpreso en L. BARTLETT y otros, recopiladores, *Perspectives on Case Study 2; The quasi-historical approach*, Deakin University Press, Geelong [Victoria]).
6. N. SANFORD, «Whatever happened to action research?», *Journal of Social Issues*, vol. 26, 1970, pp. 3-23 (reimpreso en S. KEMMIS y otros, recopiladores, *Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong [Victoria] 1982).
7. Cf. L. STENHOUSE, *Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, Londres 1975; del mismo, «Using research means doing research», University of East Anglia Center for Applied Research in Education (ciclostil preparado para la *Festschrift to Johannes Sandven*, 1978) así como «Curriculum research and the art of the teacher», *Study of Society*, abril 1980, pp. 14-15.
8. M. POLANYI, *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosphy*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1962, cf. p. 300.
9. D. P. GAUTHIER, *Practical Reasoning,* Oxford University Press, Londres 1963, capítulo I.
10. J. ELLIOTT y C. ADELMAN, «Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project», *Education for teaching*, vol. 92, 1973, pp. 8-20.
11. J. HENRY, *A Critical Analysis of Action Research-Based In-service Education: Four Case Studies*, tesis doctoral inédita, Deakin University, Geelong (Victoria) 1985.
12. Habermas señala este punto en los términos siguientes: «En las acciones, las

pretensiones de validez fácticamente formuladas que constituyen el consenso tácito se asumen ingenuamente. El discurso, por otra parte, sirve para justificar pretensiones problemáticas de validez de unas opiniones o normas. De tal manera que el sistema de acción y experiencia nos remite a una forma de comunicación en la que los participantes no intercambian información, no dirigen ni llevan a cabo ninguna acción, ni tienen ni comunican experiencias; en lugar de todo ello se dedican a buscar argumentos o a ofrecer justificaciones. El discurso, por consiguiente, requiere la virtualización de las limitaciones a la acción. Ello con el fin de hacer inoperantes todos los motivos, excepto precisamente el de una disposición cooperativa de llegar a un entendimiento; y además requiere que las cuestiones de validez se separen de las de génesis. De este modo, el discurso hace posible la virtualización de los postulados de validez; ello consiste en que anunciamos, con respecto a los objetos de la acción comunicativa (cosas y acontecimientos, personas y declaraciones), una reserva concerniente a su existencia y a la concepción de los hechos así como de las normas desde el punto de vista de su posible existencia. Para decirlo con las palabras que emplearía Husserls, durante el discurso ponemos entre paréntesis la tesis general. Así los hechos, se transforman en estados de cosas que pueden ser ciertos o no, y las normas se transforman en recomendaciones o advertencias que podrán o no ser oportunas y apropiadas.» (J. HABERMAS, *Theory and Practice*, traducción de J. Viertel, Heinemann, Londres 1974, pp. 18-19).

13. B. BERNSTEIN, «Class and pedagogies: Visible and invisible», *Education studies*, vol. 1, 1975, núm. 1, pp. 23-41.
14. A. MCINTYRE, *After Virtue: A Study of Moral Theory*, Duckworth, Londres 1981, p. 175.
15. *Ibíd.*, p. 181.
16. J. HABERMAS, *op. cit.* (1974), p. 29.
17. Este punto se subrayó en el capítulo 5, donde citábamos a MCCARTHY: «De tal manera que las condiciones para el discurso ideal se vinculan con las condiciones para una forma de vida ideal; incluyen conceptualizaciones lingüísticas de las ideas tradicionales de libertad y justicia. Es así que la "verdad" no puede analizarse independientemente de la "libertad" y la "justicia".» («Translator's introduction» en J. HABERMAS, *Legitimation crisis,* Beacon Press, Boston 1975, p. xvii.)
18. Véase K. LEWIN, «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, vol. 2, 1946, pp. 34-46. No obstante, la primera investigación-acción no siempre estuvo a la altura de estas aspiraciones democráticas; para una crítica véase S. GRUNDY y S. KEMMIS, «Social Theory, group dynamics and action research», trabajo presentado en la 11.ª conferencia anual de la South Pacific Association for Education, Adelaida, julio de 1981.
19. B. BEASLEY, «The reflexive spectator in classroom research», trabajo presentado a la reunión anual de la Australian Association for Research in Education, Adelaida, noviembre de 1981.
20. J. HABERMAS, *op. cit.* (1974), p. 29.
21. *Ibíd.*, p. 40.
22. B. WERNER e I. DREXLER, «Structures of communication and interaction in courses for junior faculty members of the faculties of engineering», en D. BRANDT, *The HDZ Aachen,* 4th International Conference on Improving University Teaching, Aquisgrán, julio de 1978.

8

Investigación educativa, reforma educativa y el papel de la profesión

1. Introducción

El tema unificador de este libro ha sido que los enfoques dominantes de la investigación educativa, el positivista y el interpretativo, dan explicaciones inadecuadas de la relación entre lo teórico y lo práctico en educación. En el capítulo 4 postulábamos que la noción de un «hiato» existente entre la teoría y la práctica era en realidad endémica con arreglo a dichos enfoques de la investigación educativa, en donde no hay «transición» de la teoría a la práctica y viceversa. De hecho, la transición clave es la de la ignorancia al conocimiento y la de la rutina a la reflexión sobre lo que uno hace cuando se dedica a educar.

Planteado así el asunto, quedaba claro que los puntos fuertes de la investigación positivista eran las debilidades de la interpretativa y viceversa. El enfoque positivista, al no hacer caso de que los problemas educacionales siempre vienen interpretados previamente, elimina eficazmente su carácter *educativo*; el enfoque interpretativo, por cuanto aísla de toda crítica directa, concreta y práctica los autoentendimientos de los practicantes, elimina no menos eficazmente su carácter *problemático*. Un enfoque adecuado de una ciencia educativa, por consiguiente, ha de oponerse tanto a la tendencia positivista de asimilar los problemas educacionales prácticos a problemas científico-teóricos, como a la tendencia interpretativa de asimilar el entendimiento teórico al registro descriptivo de los autoentendimientos de los practicantes. Necesita, pues, desarrollar teorías acerca de la práctica educativa que arraiguen en el terreno concreto de las experiencias y situaciones de quienes practican la educación y que les permita enfrentarse a los problemas educacionales a que tales experiencias y situaciones dan lugar.

En esta conclusión nos proponemos considerar algunas de las implicaciones sociales de estos argumentos epistemológicos. La separación entre

lo teórico y lo práctico, endémica a los enfoques positivista e interpretativo, ha quedado actualmente institucionalizada en forma de división del trabajo entre los «teorizantes» y los «practicantes». La misión de suprimir inadecuaciones en las concepciones de los practicantes acerca de la práctica educativa no consiste, pues, simplemente en aclarar cualesquiera errores personales en que aquéllos puedan haber incurrido casualmente. Hay que librarles también de concepciones erróneas sistemáticamente desarrolladas, promulgadas y sostenidas por las formas hoy dominantes de investigación educativa y política educativa. La separación epistemológica entre la teoría educativa y la práctica educativa tiene su correlato social en la separación entre investigadores educativos y diseñadores de la política, por una parte, y practicantes de la educación, por otra.

Por ese motivo es necesario hallar una concepción de la tarea de la teorización educativa y de la tarea de la práctica educativa que supere la dicotomía entre lo uno y lo otro, dicotomía realizada en lo concreto, como ya se ha dicho, mediante la separación entre los investigadores educacionales y aquellos cuyo trabajo es la educación. En cuanto a la unificación entre la tarea de la teorización educativa y la práctica de la educación, bueno será reconsiderar el concepto de profesión que explicábamos en el capítulo 1 sobre la base de los requisitos para una ciencia educativa que analizábamos luego. Pero antes habremos de volver a los diferentes enfoques de la ciencia educativa y demostrar cómo cada uno de ellos implica diferente concepción de la reforma educativa. Entonces podremos demostrar cómo el desarrollo de la educación es una tarea crítica para los diversos grupos que se ocupan de la educación, y trataremos de reinterpretar la profesión dentro de esa misión más amplia.

2. Investigación educativa, política y reforma

Ante cualquier estudio de investigación educativa se crea lo que podríamos llamar una «economía política» del conocimiento: ciertas personas inician la labor de investigación, ciertas personas hacen el trabajo, se elaboran ciertos productos y se sirve a ciertos intereses mediante la ejecución del trabajo y la utilización de los productos, los iniciadores de la investigación, los investigadores y los usuarios de la investigación pueden pertenecer a grupos diferentes, o pueden haber entre ellos coincidencias parciales; los intereses de esos diferentes grupos se ven servidos de modo distinto, por la conducción del trabajo y por lo que éste produce.

Así pues, la pregunta de «¿a quién se dirige la investigación educativa?» tendrá respuestas distintas en los distintos estudios, y pasa lo mismo con otras preguntas como «¿Quién conduce la investigación educativa?» y «¿sobre qué ha de tratar?» Las respuestas generales, del tipo «para los estudiantes» o «para la sociedad» quedan en el plano de la retórica; en realidad, esas respuestas generalizadas sirven para disfrazar la verdadera

economía política del conocimiento en lo tocante al estudio concreto sobre el que se está preguntando. Ningún estudio de investigación puede versar sobre la totalidad de los estudiantes ni puede ir dirigido a toda la sociedad en conjunto. Sólo un grupo concreto de personas participa realmente en el estudio, lee sus informes o actúa a tenor de sus conclusiones, y ese grupo no es más que un subconjunto del grupo más amplio de los que tuvieron realmente oportunidades de participar, leer o actuar en relación con la investigación y con sus resultados. En particular, todo estudio es iniciado por grupos con ciertos intereses, patrocinado por grupos con ciertos intereses, y utilizado por grupos con ciertos intereses. Estos intereses pueden ser distintos e incluso pueden ser conflictivos. Para dar algunos ejemplos obvios, determinados diseñadores de una política querrán que se legitime un programa o, por el contrario, que sea puesto en tela de juicio; determinados investigadores querrán publicar, para aumentar su prestigio; determinados enseñantes desearán una mejora en las condiciones de su trabajo; determinados estudiantes reclamarán más control sobre las condiciones de su estudio; determinados padres exigirán garantías en cuanto al éxito futuro de sus hijos; determinados patronos pedirán empleados más eficaces; y determinados directores de colegios o jefes de estudios querrán centros que funcionen como la seda y sin tensiones interpersonales o entre grupos. Por tanto, es legítimo y también prudente que, si se le plantea a uno la posibilidad de participar en un estudio de investigación educativa, se pregunte qué intereses van a verse más probablemente atendidos por tal estudio.

La investigación educativa convencional es una actividad institucionalizada. Es parte de un sistema estructurado de papeles y de relaciones en los departamentos de educación y las autoridades, universidades, centros escolares y otras instituciones. Quizá sea necesario exhibir credenciales para poder conducirla; es posible que se necesiten estructuras de financiación y administrativo-contables para organizarla; puede suponer la redacción de informes para los organismos públicos o con destino a publicaciones académicas; y tal vez haya que recabar permisos oficiales para empezar. Como generalmente supone una intervención en la vida y en el trabajo de los centros, por lo común requiere actos bastante formalizados de admisión y legitimación. En términos de la distinción entre educación y escolaridad, apela a la retórica y a los valores de la educación, pero demanda reconocimiento formal dentro de las estructuras institucionales de la escolaridad. Pese a la retórica del desinterés, la economía política real de la investigación educativa funciona dentro de esa estructura institucionalizada, a menudo solicita sus bendiciones, y a menudo sirve a sus intereses. Aunque estructurada característicamente por la combatividad entre los intereses y los grupos de intereses, la investigación educativa es parte del aparato ideológico mediante el cual la educación actúa general y flexiblemente para la reproducción de las relaciones existentes en la sociedad en su conjunto. Sus debates tienden a fijarse en cuestiones tales como

qué paquete curricular es preferible y debe imponerse, en vez de preguntarse si es oportuno desarrollar paquete alguno, o en la importancia relativa de determinados aspectos del sistema educativo, y no en la relevancia contemporánea de las estructuras que éstos crean; en los significados de los conceptos, y no en los intereses de quienes los utilizan; en los autoentendimientos y perspectivas de determinados participantes en la educación, y no en cómo se han formado históricamente esas opiniones. Como se especializa en disciplinas y se fija en problemas estrechos, a menudo la investigación educativa pierde la perspectiva más amplia y el sentido de la contradicción que hace posible la crítica educativa.

Aunque la investigación educativa se justifica generalmente por referencia a la reforma de la educación, «reformar la educación» significa, casi invariablemente, reformar las estructuras institucionales. En consecuencia, los investigadores de la educación tienen un interés «natural» hacia la política educacional, en tanto que declaración administrativa de principios orientadores en virtud de los cuales se organiza y funciona el sistema educativo. Desde este punto de vista, la teoría educativa se ocupa de los principios generales que justifican las disposiciones educacionales, mientras que la política educativa es la versión administrativa de la teoría educativa, por lo cual los participantes quedan vinculados por los principios del sistema. Si se acepta ese punto de vista, entonces casi toda la investigación educativa es investigación de la política, y trata de influir en la práctica educativa cambiando las políticas que la regulan.

Este planteamiento simplemente incorpora el enfoque dicotómico de la teoría educativa como cosa distinta de la práctica educativa, y luego concreta esa relación en las relaciones entre la política educativa y la práctica. Proyecta un postulado epistemológico en el dominio económico y político de las relaciones de poder existentes en una división del trabajo entre los diseñadores de la política, los investigadores y los practicantes. Lo que en la argumentación de los capítulos anteriores era un error epistemológico se transforma aquí en un error cultural o político.

Así como los diferentes planteamientos de la investigación educativa incorporan diferentes perspectivas acerca de las relaciones entre lo teórico y lo práctico, así también los diferentes planteamientos de la investigación educativa incorporan diferentes perspectivas acerca de cómo la investigación se relaciona con la reforma. Toda elección entre planteamientos de la investigación implica una elección en cuanto al carácter supuesto del «objeto» de la investigación («fenómeno», como en las ciencias naturales; «perspectivas», como en una ciencia interpretativa; o *praxis* históricamente formada, como en la ciencia educativa crítica). Si la elección entre estos planteamientos se toma en el plano de las doctrinas «metodológicas» sobre la «ciencia», entonces se tenderá a ver confirmados los presupuestos sobre la naturaleza de la educación como «objeto» de la indagación, pero no porque estos postulados sean «correctos», sino porque todo planteamiento produce siempre resultados que satisfacen sus

propios criterios. De tal manera que la práctica investigadora convencionaliza por sí misma las metodologías de la investigación y las tradiciones de los investigadores que las practican.

En cambio, si se consideran los planteamientos de la investigación educativa desde el punto de vista de lo que postulan acerca de sus propios resultados, resulta claro que los diferentes enfoques que adoptan acerca de lo que se va a considerar un resultado guardan relación con sus particulares enfoques de cómo se relaciona la teoría con la práctica y la investigación con la reforma. El planteamiento positivista, por ejemplo, entiende que los eventos y las prácticas de la educación son «fenómenos» susceptibles de un tratamiento «objetivo». Considera la escolaridad como un sistema de aprovisionamiento cuya eficacia y rendimiento pueden mejorarse a través de mejoras en la técnica del sistema. Su forma de razonamiento es el razonamiento técnico y su interés enfocado al control técnico se traduce con facilidad en un interés encaminado al control jerárquico o burocrático sobre los practicantes de la educación por parte de los administradores del sistema. Su enfoque de la política es el prescriptivo; su enfoque de la refoma es el gerencial. Mientras en algunas versiones extremas plantea una tecnocracia en la que los investigadores controlarían efectivamente los sistemas de educación, más a menudo considera una alianza entre los investigadores y los diseñadores de la política del sistema en la cual los investigadores crearían las teorías legitimadoras de las relaciones administrativas y sociales que constituyen la educación institucionalizada.

La investigación interpretativa ve la educación como una experiencia vivida por parte de quienes intervienen en los procesos y en las instituciones educativas. Su forma de razonamiento es la práctica; tiende a transformar la conciencia de los practicantes y, con ello, pretende suministrarles fundamentos para decidir cómo cambiarse a sí mismos. Le interesa transformar la educación educando a los practicantes, y postula una relación entre investigadores y practicantes en donde la única fuerza activa sería la persuasión racional y en donde los practicantes se hallarían en libertad para decidir sobre cómo cambiar sus prácticas a la luz de sus deliberaciones prácticas informadas. Su enfoque de la política es el escéptico, ya que confía más en la sabiduría de los practicantes que en el poder regulador de la reforma educacional institucionalizada. Plantea una alianza liberal y educativa, no gerencial y prescriptiva, entre investigadores, practicantes y diseñadores de la política, mediante la cual se definiría como política acertada aquella que expresase acuerdos generales y limitase lo menos posible el juicio profesional.

La investigación educativa crítica, en la que se incluye la investigación-acción colaborativa, considera la educación como un proceso histórico formado ideológicamente. Su forma de razonamiento es al mismo tiempo práctica y crítica; está configurada por un interés emancipatorio para con la transformación de la educación a fin de conseguir la racionali-

dad, la justicia y el acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos. A la creencia liberal en el juicio informado opone una crítica de la ideología que apunta a exponer las limitaciones ideológicas que afectan al pensamiento de los practicantes y de los diseñadores de la política, así como a denunciar los intereses que se preservan mediante la estructura de la educación institucionalizada. Su enfoque de la política es el crítico, ya que considera la política como expresión de la ideología y de los intereses de los grupos dominantes; su enfoque de la reforma es el emancipatorio. No contempla ninguna alianza entre los investigadores y los practicantes o los diseñadores de la política, excepto si fuese necesario para iniciar un proceso de reflexión y autorreflexión crítica en comunidades democráticas de investigadores-practicantes.

Observemos que, mientras los dos primeros planteamientos de la investigación educativa incorporan alguna noción acerca de alinear las prácticas de los practicantes con las teorías de los teorizantes o las políticas de los administradores, la ciencia educativa crítica no lo hace. Lo que le importa son las teorías de los practicantes, así como las maneras en que las prácticas de los teorizantes y de los administradores crean las condiciones que regulan las prácticas de los practicantes. En la investigación-acción colaborativa, el desarrollo de teorías educacionales tiene lugar como parte integrante del desarrollo de la educación misma; el desarrollo de políticas educacionales tiene lugar como parte integrante del proceso democrático de reforma de la educación. Entendiéndose en todo caso «integrante» en el sentido de que lo uno es aspecto indispensable de lo otro. Así como no hay transición entre lo teórico y lo práctico, tampoco la hay entre política y reforma. La política *es* la emancipación, y la misma se realiza progresivamente a través de la reforma. «En el poder de la autorreflexión —escribe Habermas—, conocimiento e interés son una misma cosa.»[1]

3. La investigación-acción educacional y la profesión

En el capítulo 1 sugeríamos que usualmente las «profesiones» se caracterizan por referencia a tres rasgos distintivos. El primero era que las «profesiones» emplean métodos y procedimientos basados en conocimientos e investigaciones de orden teórico. El segundo, que los miembros de la profesión tienen un compromiso predominante para con el bienestar de sus clientes. El tercero, que individual y colectivamente los miembros de la profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos e independientes, exentos de controles o limitaciones de orden externo y no profesional, en cuanto a las líneas concretas de acción que procede adoptar en una situación determinada. La investigación-acción emancipatoria sugiere una imagen de la profesión enseñante que incorpora esos rasgos de una manera distintiva.

En primer lugar, la investigación-acción emancipatoria suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes profesionales. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas de clase. En el plano del curriculum proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen el curriculum. En el plano de la organización escolar proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen la organización escolar (por ejemplo, prácticas para la división del saber en «asignaturas», para la asignación de tiempo y de recursos de personal a esas asignaturas, para orientar los estudios de los alumnos, y para la toma de decisiones en cuanto a la regulación del funcionamiento del centro a través de la política escolar). En el plano de las relaciones escuela-comunidad, la investigación-acción suministra un método para explorar y mejorar las prácticas mediante las cuales la escuela se constituye como institución educativa especializada dentro de la comunidad (por ejemplo, las prácticas de información a los padres, de relación del «saber escolar» con las preocupaciones ambientales, sociales, políticas y económicas de la comunidad contemporánea, así como las prácticas orientadas a interesar a la comunidad en la toma de decisiones acerca del curriculum y de la práctica educativa). En cada uno de estos casos, la investigación-acción proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica.

En líneas generales, la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Ésta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un proceso educativo. Así pues, plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autorreflexión crítica, sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. Esta unidad de métodos entre el desarrollo de la profesión y la educación de los estudiantes es un rasgo distintivo de la profesión docente. La investigación-acción emancipatoria proporciona un enfoque por medio del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional.

El segundo rasgo de una profesión, su compromiso para con el bienestar de sus clientes, en el caso de la profesión enseñante, se refiere tanto a la educación de los estudiantes como al papel educativo de la escuela en relación con los padres y con la sociedad en general. Quizá parezca escasamente polémico que se diga que el papel central de las escuelas es el educador. Pero si se entra más a fondo, y críticamente, en el papel y en la

función de la escuela, resultará obvio que los centros se ven constantemente limitados en su misión educativa y cada vez más obligados a adoptar un papel pasivo, de «transmisión», que los conduzca a reproducir acríticamente las relaciones sociales, políticas y económicas del *statu quo*. Ésta es, en esencia, una función de socialización: la preparación acrítica de los estudiantes para su participación en los marcos sociales y económicos particulares de la sociedad. Demasiado a menudo, la escuela contempla las estructuras de la sociedad como algo dado, en vez de tratarlas como problemáticas, aunque sean una construcción humana y social, producto de numerosas decisiones y expectativas. Para la escuela, aceptar el supuesto de que nuestra estructura social sea «natural» o «dada» es privar a la educación de su función crítica y a los centros de su papel crítico.

Lo que esto significa es que, si los centros han de funcionar como instituciones educadoras, han de aceptar una obligación que ultrapasa el régimen interno y considerar, por ejemplo, las políticas oficiales en materia de educación, las categorías y condiciones de empleo de los enseñantes y la educación de la comunidad. Por tanto, incumbe a la profesión la responsabilidad especial de promover la reflexión crítica en el seno de la sociedad en general, así como la responsabilidad de reflexionar autocríticamente sobre la racionalidad y la justicia de su propio proceso autoeducativo. La investigación-acción emancipatoria es una manera de analizar críticamente y generalizar el compromiso de la profesión para con el bienestar de sus clientes.

Si la profesión educadora ha de tener derecho a formular juicios sobre sus prácticas, libre de influencias limitativas externas y no profesionales, es preciso que los miembros de la misma desarrollen su práctica profesional basados en una ciencia concretamente educativa. Dada la naturaleza crítica de la educación, no obstante, la profesión no puede aislarse de las preocupaciones y de los intereses de los grupos que forman su clientela. Si quiere ejercitar su función crítica tendrá que impulsar la participación de los estudiantes, los padres, los patronos y las comunidades en la toma de decisiones acerca del curriculum y, a ser posible, en la conducción de las actividades educativas. La libertad de la profesión existe dentro de un marco de referencia comunitario. O, para decirlo de otro modo, puesto que la práctica de la educación es intrínsecamente política (ya que sirve a unos intereses a expensas de otros, distribuye oportunidades para el porvenir y orienta a los estudiantes de maneras determinadas hacia la vida social), los enseñantes deben tener en cuenta los valores y los intereses de las diferentes clientelas a que atiende la escuela.

El juicio profesional del enseñante, sin embargo, sigue siendo una prerrogativa profesional. No todas las decisiones con repercusión sobre la educación pueden ser tomadas por grupos o comisiones que representen los intereses de todas las clientelas, ya que está en la naturaleza de la toma de decisiones educativas en la práctica que éstas hayan de ser inmedia-

tas. Por eso, la sociedad demanda maestros profesionales, no simples técnicos instructores. En cualquier caso, las decisiones prácticas de los enseñantes profesionales han de atenerse siempre a dos salvaguardas: la primera, que aquéllas estén informadas por una teorización y una investigación educacional crítica; la segunda, que se inspiren en la guía de un compromiso general para con el bienestar de los clientes, compromiso que se incorpora concretamente en los procesos participativos de la decisión sobre el curriculum y que reclaman la intervención de los estudiantes, los padres, los patronos y otros miembros de la comunidad.

Más allá del plano individual, las escuelas pueden proveer a la organización de grupos de desarrollo crítico entre su personal, con objeto de investigar las prácticas a nivel de centro, y la profesión en su conjunto puede organizar redes de investigación que permitan el desarrollo crítico de la práctica. En cierta medida, esas actividades existen ya en forma de desarrollo curricular gestionado por el centro y de programas internos de formación del claustro. La profesión debería considerar prioritario el fomento de estas redes investigadoras.

4. Conclusión

Dados el estado actual de la profesión, el estado de los ánimos de los enseñantes en esta época de contracción y el de los estudiantes que se enfrentan a un porvenir incierto, se precisa con urgencia una crítica exhaustiva de la organización de los sistemas de educación. Por supuesto, sería utópico afirmar que la investigación-acción suministre los medios con los que la profesión docente pudiera elaborar dicha crítica sin más ni más. Hace falta una libertad de discurso, un compromiso común de dar terreno al diálogo sin restricciones, una serie de precauciones frente a la dominación de intereses particulares que pretendieran controlar el proceso, y libertad de decisión para todos los afectados. Por utópica que pueda parecer tal aspiración, no obstante, sigue sin verse una alternativa justificable. Si el desarrollo de una teoría crítica, de conclusiones auténticas, y la toma de decisiones oportunas y prudentes han de tener lugar forzosamente bajo condiciones adversas, entonces no queda otro remedio que tratar de implantarlas con la máxima generalidad posible y denunciar los impedimentos que obstaculizan una implantación más amplia dondequiera que sea.

Lo que se obtendrá por estos medios será el establecimiento de comunidades de investigadores activos críticos comprometidos a colaborar con otros individuos y grupos, incluso con los ajenos a la comunidad docente en sentido estricto. En la práctica, esto exige que los enseñantes de los centros formen comunidades críticas de investigadores activos que vayan incorporando progresivamente a los estudiantes y a otros miembros de la comunidad docente en la empresa colaborativa de la autorrefle-

xión. En el plano del sistema, significa que los consejeros, los organizadores y los diseñadores de curricula devuelvan la responsabilidad de aprender acerca de los programas y de las políticas concurrentes a los enseñantes y a los demás que actúan sobre el terreno, sin dejar de asignar los recursos que se necesitan para sustentar tal proceso de aprendizaje dentro de dichos grupos de acción.

En estos tiempos de gestión progresivamente burocratizada de la educación, es cada vez más obvia la necesidad de que la profesión se organice con el fin de promover y defender su propia labor profesional. Pero, por otra parte, si el propósito central de la educación ha de ser el de la transmisión, interpretación y desarrollo críticos de las tradiciones culturales de nuestra sociedad, entonces también es obvia la necesidad de una forma de investigación que concentre sus energías y sus recursos sobre las políticas, los procesos y las prácticas con que se trata de realizar dicho propósito. La investigación social emancipatoria, como forma de ciencia educacional crítica, proporciona un medio para que sea posible la redefinición de la profesión docente y de la investigación educativa al objeto de avanzar hacia esa finalidad.

Nota

1. J. HABERMAS, *Knowledge and Human Interests,* traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres, p. 314.

Bibliografía

ADAMS, J., *Educational Theories*, Ernest Benn, Londres, 1928.

APPLE, M., *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1979.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco,* Traducción de Julián Marías, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1981.

ARY, D. y otros, *Introduction to Research in Education,* Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1972.

AYER, A. J., *Lenguaje, verdad y lógica,* Martínez Roca, Barcelona, 1971.

—, *Man as a Subject for Science*, Athlone Press, Londres, 1964.

BAIN, A., *Education as Science*, Kegan Paul, Londres, 1879.

BANKS, O., *The Sociology of Education*, Schocken Books, Nueva York, 1976.

BEARD, R. y VERMA, G. K., *What is Educational Research?*, Gower Pub. Co., 1981.

BECKER, M. S., «Problems of inference and proof in participant observation», *American Sociological Review,* vol. 23.

BENNETT, N., *Teaching Styles and Pupil Progress*, Open Books, Londres, 1975.

BERGER, P. L. y TUCKMAN, T., *The Social Construction of Reality*, The Penguin Press, Londres, 1967.

BERGER, P., BERGER, B. y KELLNER, H., *The Homeless Mind: Modernisation and Consciousness,* Random House, Nueva York, 1973.

BERNSTEIN, B., «Class and pedagogies: Visible and invisible», *Educational Studies*, vol. 1, núm. 1, 1975, pp. 23-41.

BERNSTEIN, R. J., *Praxis and Action,* Duckworth, Londres, 1972.

BERNSTEIN, R. J., *The Restructuring of Social and Political Theory*, Methuen University Paperback, Londres, 1976.

BLEICHER, J., *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1980.

BOHM, D., «Science as perception-communication», en SUPPE, F., (recopilador), *The Structure of Scientific Theories*, University of Illinois Press, Urbana (Illinois), 1974.

BOOMER, G., recopilador, *Negotiating the Curriculum*, Ashton Scholastic, Sidney, 1982.

BOWLES, S. y GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976.

BREDD, E. y FEINBERG, W., recopiladores, *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, Temple, Filadelfia.
BROADFOOT, P., «Educational research through the looking glass», *Scottish Educational Review*, vol. 11, núm. 2, 1979, pp. 133-142.
BROCK-UTNE, B., «What is educational action research?», *Classroom Action Research Network Bulletin*, núm. 4, verano 1980.
BROWN, L., HENRY, C., HENRY, J. y MCTAGGART, R., «Action research: notes on the national seminar» (ciclostilado), School of Education, Deakin University, Geelong (Victoria) 1981, reproducido en *Classroom Action Research Network Bulletin*, núm. 5, 1982, pp. 1-16.
CAMPBELL, D. T., «Evolutionary epistemology», en SCHLIPP, P. A., recopilador, *The Philosphy of Karl Popper*, vol. 14, I y II. The Library of Living Philosophers, Open Court, La Salle (Illinois), 1974.
CAMPBELL, D. T., «Qualitative knowing in action research» (ciclostilado), Northwestern University, transcripción de la alocución del homenaje a Kurt Lewin ante la American Psychological Association, 1 de septiembre de 1974.
CANE, B. y SCHRODER, C., *The Teacher and Research*, NFER, Slough 1970.
CARNAP, R., *The Logical Structure of the World*, traducción de R. A. George, University of California Press, Berkeley (California), 1967.
CARR, W., «The gap between theory and practice», *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4, núm. 1, 1980, pp. 60-69.
CARR, W., «Philosophy, values and educational science», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 17, núm. 2, 1985, pp. 119-132.
CHALMER, A. F., *What is the Thing called Science?*, University of Queensland Press, Queensland, 1978,
CARLESWORT, M., *Science, Non-Science and Pseudo-Science*, Deakin University Press, Geelong, 1982.
CICOUREL, A. V. y KITSUSE, J., *The Educational Decisionmakers*, Bobbs-Merril Co., Indianápolis (Indiana), 1963.
COOD, J., «Educational research as political practice», trabajo presentado ante la junta anual de la Australian Association for Research in Education, Canberra, noviembre de 1983.
COMSTOCK, D., «A method for critical research», en BREDD, E. y FEINBERG, *op. cit.*
CONNELL, W. F., DEBUS, R. L. y NIBLETT, W. R., recopiladores, *Readings in the Foundations of Education*, Novak, Sidney, 1966.
CONNELL, W. F. y otros, *The Foundations of Education*, Novak, Sidney, 1962.
CONNERTON, P., *Critical Sociology: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, 975.
COREY, S. M., *Action Research to Improve School Practices*, New York Teachers' College, Columbia, 1953.
CRONBACH, L. J. y SUPPES, P., *Research for Tomorrow's Schools*, Macmillan, Londres, 1969.
Deakin University, *The Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong, 1981.
DEWEY, J., *Freedom and Culture*, G. P. Putnam and Sons, Nueva York, 1939.
DOW, G., recopilador, *Teacher Learning*, Routledge and Kegan Paul, Melleurne, 1982.

EISNER, E. W. y VALLANCE, E., recopiladores, *Conflicting Concepts of Curriculum*, McCutchan, Berkeley, 1974.
ELLIOTT, J., «Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the Ford Teaching Project», *Interchange*, vol. 7, núm. 2, 1976-77, pp. 2-20.
ELLIOTT, J. y otros, *School Accountability*, Grant McIntyre, Londres, 1981.
ELLIOTT, J. y ADELMAN, C., «Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project», *Education for Teaching*, vol. 92, 1973, pp. 8-20.
ENTWISTLE, N. J., y NISBET, J. D., *Education Research in Action*, University of London Press, Londres, 1972.
FARGANIS, J., «A preface to critical theory», *Theory and Society*, vol. 2, núm. 4, 1974, pp. 483-508.
FAY, B., *Social Theory and Political Practice*, George Allen and Unwin, Londres, 1977.
FENTON, J. y otros, *School-Controlled In-service Education*, informe sobre el proyecto de formación del profesorado en el distrito de Wimmera, ciclostilado, Education Department of Victoria, Horsham, 1974.
FEYERABEND, P. K., *Against Method: Outlines of an Anarchist Theory of Knowledge*, New Left Books, Londres, 1975.
FILMER, P. y otros, *New Directions in Sociological Theory*, Collier Macmillan, Nueva York, 1972.
FREIRE, P., *Cultural Action for Freedom*, Center for the Study of Social Change, Cambridge (Massachusetts), 1970.
GADAMER, H. G., *Thruth and Method*, Sheed and Ward, Londres, 1975.
GADAMER, H. G., «Theory, science, technology: The task of a science of man», *Social Research*, vol. 44, 1977, pp. 529-561.
GAGE, N. L., recopilador, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973.
GAUTHIER, D. P., *Practical Reasoning*, Oxford University Press, Londres, 1963.
GIDDENS, A., *Positivism and Sociology*, Heinemann, Londres, 1974.
GINTIS, H., «Towards a political economy of education», *Harvard Educational Review*, vol. 42, 1972, pp. 70-96.
GLASER, B. y STRAUSS, A., *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago, 1967.
GOLDMAN, L., «Criticism and dogmatism in literature», en COOPER, D., recopilador, *The Dialectics of Liberation*, Pelican, Londres, 1968.
GOULDNER, A., *The Dialectic of Ideology and Technology*, Macmillan, Londres, 1976.
GRUNDY, S. y KEMMIS, S., «Social theory, group dynamics and action research», trabajo presentado a la 11.ª conferencia anual de la South Pacific Association for Teacher Education, Adelaida, julio de 1981.
HABERMAS, J., «Towards a theory of communicative competence», *Inquiry*, vol. 13, 1970.
HABERMAS, J., *Toward a Rational Society*, traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres, 1971.
HABERMAS, J., *Knowledge and Human Interests*, traducción de J. J. Shapiro, Heinemann, Londres, 1972.
HABERMAS, J., «A postscript to knowledge and human interest», *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 3, 1973.

HABERMAS, J., *Legitimation Crisis,* traducción de T. McCarthy, Beacon Press, Boston, 1973.
HABERMAS, J., *Theory and Practice*, Traducción de J. Viertel, Heinemann, Londres, 1974.
HABERMAS, J. *Communication and the Evolution of Society*, traducción de T. McCarthy, Beacon Press, Boston, 1979.
HAMILTON, D. y otros, recopiladores, *Beyond the Numbers Game*, Macmillan, Londres, 1977.
HAMILTON, D., «Educational research and the shadow of John Stuart Mill», en SMITH, J. V. y HAMILTON, D., recopiladores, *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*, Aberdeen University Press, Aberdeen, 1980.
HANNAN, W., «Assessment, reporting and evaluation in democratic education», *VISE News* (boletín inforamtivo del Victorian Institute of Secondary Education, 582 St. Kilda Roda, Melbourne, Victoria, 3004 Australia), núm. 31, julio-agosto 1982.
HANSON, N. B., *Patterns of Discovery*, Cambridge University Press, Cambridge, 1958.
HARGREAVES, D., *Social Relations in a Secondary School*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1967.
HARTNETT, A. y NAISH, M., *Theory and the Practice of Education*, Heinemann Education, Londres, 1976.
HELD, D., *Introduction to Critical Theory*, Hutchinson, Londres, 1980.
HEMPEL, C. G., *Philosphy of Natural Science*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966.
HEMPEL, C. y OPPENHEIM, P., «The covering law analysis of scientific explanation», *Philosophy of Science*, vol. 15, núm. 2, 1948, pp. 135-174.
HENRY, J., «A Critical Analysis of Action Research Based In-service Education: Four Case Studies, tesis doctoral inédita, Deakin University, Geelong (Victoria), 1985.
HIRST, P. H., «Educational Theory», en TIBBLE, J. W., recopilador, *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1966.
HIRST, P. H., *Knowledge and the Curriculum,* Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974.
HIRST, P. H., «Educational theory», en HIRST, P. H., recopilador, *Educational theory and Its Foundation Disciplines,* Routledge and Kegan Paul, Londres, 1983.
HORKHEIMER, M., «Traditional and critical theory», en HORKHEIMER, M., *Critical Theory*, The Seabury Press, Nueva York, 1972.
HOYLE, E., «Education innovation and the role of the teacher», *New Forum*, vol. 14, 1972, pp. 42-44.
HOYLE, E., «Professionality, professionalism and control in teaching», *London Educational Review,* vol. 3, núm. 2, 1974, pp. 15-17.
JAY, M., *The Dialectical Imagination: The History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School, 1923-50*, Little, Brown and Co., Boston, 1973.
JENCKS, C. y otros, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Penguin, Harmondsworth, 1975.
JONICICH, G. M., recopilador, *Psychology and the Science of Education: Select-*

ed Writings of Edward L. Thordike, Teachers College Columbia University Press, Nueva York, 1962.

KALLOS, D. y LUNDGREN, U. P., «Lesson from a comprehensive school system for curriculum theory and research», *Journal of Curriculum Studies*, reimpreso en TAYLOR, P. H., recopilador, *New Directions in Curriculum Studies*, Falmer Press, Lewes, 1979.

KARIER, C. J., «Ideology and evaluation: in quest of meritocracy», en APPLE, M. W. y otros, recopiladores, *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, McCutchan, Berkeley (California), 1974.

KEDDIE, N., «Classroom knowledge», en YOUNG, M. F. D., recopilador, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, Londres, 1971.

KEMMIS, S. y otros, recopiladores, *The Action Research Reader*, Deakin University Press, Geelong (Victoria), 1982.

KEMMIS, S., «The remedial reading group: a case study in cluster-based action research», en KEMMIS, S. y otros, *op. cit.*

KEMMIS, S., «The Socially Critical School», trabajo presentado ante la junta anual de la Australian Association for Research in Education, Brisbane, 1982.

KOLAKOWSKI, L., *Posivist Philosophy*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

KUHN, T. S., *The Structure of Scientific Revolution*, University of Chicago Press, Chicago, 1970 (2.ª ed.).

LACEY, C., *Higtown Grammar*, Manchester University Press, Manchester, 1970.

LAKATOS, I., «Falsification and the methodology of scientific research programmes», en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, F., recopiladores, *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.

LAKATOS, I. y MUSGRAVE, F., *op. cit.*

LANGFORD, G., «The concept of education», en LANGFORD, G. y O'CONNOR, D.J., recopiladores, *New Essays in the Philosphy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973.

LANGFORD, G., *Teaching as a Profession*, Manchester University Press, Manchester, 1978.

LEWIN, K., «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, vol. 2, 1946, pp. 34-36.

LEWIN, K., «Group decision and social change», en SWANSON, G. E., NEWCOMB, T. M., y HARTLEY, F. E., recopiladores, *Readings in Social Psychology*, Holt, Nueva York, 1952.

LOBKNOWICZ, N., *Theory and Practice: History of a Concept from Aristotle to Marx*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1967.

LOVELL, K. y LAWSON, K. S., *Understanding Research in Education*, University of London Press, Londres, 1970.

LUNDGREN, U. P., *Frame Factors and the Teaching Process*, Almqvist and Wiskell, Estocolmo, 1972.

LUNDGREN, U. P., «Model analysis of pedagogical processes», *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, vol. 2, 1977, CWK Gleerup, Lund (Suecia), 1977.

MCCARTHY, T., «Translator's Introduction» a HABERMAS, J., *Legitimation Crisis*, Beacon Press, Boston, 1975.

MCCARTHY, T., *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, MIT Press, Cambridge, 1978.

McINTYRE, A., *After Virtue: A Study of Moral Theory*, Duckworth, Londres, 1981.
McTAGGART, R. y otros, *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong (Victoria), 1982.
MAGER, R. F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto (California), 1962.
MAO TSE TUNG «On contradiction», en *Selected Readings form the Works of Mao Tse Tung*, Ediciones en lenguas extranjeras, Pekín, 1971.
MARCUSE, H., *One-dimensional Man*, Beacon Press, Boston, 1964.
MARX, K., «Theses on Feuerbach», en ENGELS, A., recopilador, *Ludwig Feuerbach*, International Publishers, Nueva York, 1941.
MARX, K., *Writings of the Young Marx on Philosphy and Society*, recopilados por EASTON, L. D. y GUDDAT, K. H., Anchor Books, Nueva York, 1967.
MATTHEWS, M., *The Marxist Theory of Schooling: A Study of Epistemology and Education*, Harvester, Brighton, 1980.
MILL, J. S., *Collected Works*, University of Toronto Press, Toronto, 1963 (originariamente de 1843).
MUSGROVE, F., «Curriculum, culture and ideology», *Journal of Curriculum Studies*, reproducido en TAYLOR, P. H., recopilador, *New Directions in Curriculum Studies*, Falmer Press, Lewes, 1979.
NAGEL, E., «Philosophy and education theory», *Studies in Philosophy and Education*, vol. 7, 1969, pp. 5-27.
NAGEL, E., *The Structure of Science*, Harcourt Brace Jovanovich, Londres, 1961.
NIXON, J., *A Teachers' Guide to Action Research*, Grant McIntyre, Londres, 1981.
O'CONNOR, D. J., *An Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1957.
O'CONNOR, D. J., «The nature and scope of educational theory», en LANGFORD, G. y O'CONNOR, D. J., *op. cit.*
OUTHWAITE, W., *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975.
PARLETT, M. y HAMILTON, D., «Education as illumination: A new approach to the study of innovatory programs», en TAWNEY, D. A., recopilador, *Curriculum Evaluation Tody: Trends and Implications*, Macmillan Education, Londres, 1976.
PARLETT, M. y HAMILTON, D., «Evaluation as illumination», en HAMILTON, D. y otros, *op. cit.* (1977).
PETERS, R. S., «Education as initiation», en ARCHAMBAULT, R. D., recopilador, *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1956.
PETERS, R. S., recopilador, *The Philosphy of Education*, Oxford University Press, Londres, 1973.
POLANYI, M., *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1962.
POPKEWITZ, T., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Falmer Press, Lewes, 1984.
POPPER, K. R., *Conjectures and Refutations*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1963.

POPPER, K. R., *The Open Society and its Enemies*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1966.
POPPER, K. R., «Two faces of commonsense: An argument for commonsense realism and against the commonsense theory of knowledge», en *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford, 1972.
REICH, C. A. *The Greening of America*, Random House, Nueva York, 1970.
REID, L. A., *Philosophy and Education*, Heinemann, Londres, 1962.
REYNOLDS, J. y SKILBECK, M., *Culture and the Classroom*, Open Books, Londres, 1976.
RIORDAN, L., «The formation of research communities amongst practising teachers: some problems and prospects», trabajo presentado a la junta anual de la Australian Association for Research in Education, Adelaida, noviembre de 1981.
ROBOTTOM, I., *The Environmental Education Project: Evaluation Report*, School of Education, Deakin University, Geelong (Victoria), 1983.
RUSK, R. R. y SCOTLAND, J., *Doctrines of the Great Educators*, St. Martin's Press, Nueva York, 1979 (5.ª ed.).
SANFORD, N. «Whatever happened to action research?», *Journal of Social Issues*, vol. 26, 1970, pp. 3-13, reimpreso en KEMMIS, S. y otros. *op. cit.* (1982).
SCHOOL OF BARBIANA, *Letter to a Teacher*, Penguin Education Special, Harmondsworth, 1971.
SCHUTZ, A., *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Evanston, 1967.
SCHWAB, J. J., *College Curricula and Student Prostest*, University of Chicago Press, Chicago, 1969.
SCHWAB, J. J., «The practical: a language for curriculum», *School Review*, vol. 78, 1969, pp. 1-24.
SHARP, R. y GREEN, A., *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976.
SIMON, B., «Educational research: Which way?», *Research Intelligence*, vol. 4, núm. 1, 1978, pp. 2-7.
SKINNER, B. F., *The Techonology of Teaching*, Prentice Hall, Nueva York, 1968.
SMITH, B. O., STANLEY, W. O. y SHORES, J. H., *Fundamentals of Curriculum Development*, World Book, Nueva York, 1950.
SMITH, J. Y. y HAMILTON, D., recopiladores, *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Education Research*, Aberdeen University Press, Elmsford (Pergamon), 1980.
SOCKETT, H., «Curriculum planning: taking a means to an end», en PETERS, R. S., *op. cit.* (1973).
STAKE, R. E., *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Charles E. Merrill, Columbus (Ohio), 1975.
STANLEY, W. O., SMITH, B. O., BENNE, K. D. y ANDERSON, A. W., *Social Foundations of Education*, Dryden, Nueva York, 1956.
STENHOUSE, L., «The Humanities Curriculum Project», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, núm. 1, 1968, pp. 26-33.
STENHOUSE, L., *Introduction to Curriculum Research and Development*. Heipnemann Education, Londres, 1975.
STENHOUSE, L., «Using research means doing research», ciclostilado de la

conferencia preparada para el memorial Johannes Sandven, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, 1978.
STENHOUSE, L., «The problem of standards in illuminative research», *Scottish Educational Review*, vol. 11, núm. 1, 1979, p. 7, reimpreso en BARTLETT, L. y otros, recopiladores, *Perspectives on Case Study 2: The Quasi-historical Approach*, Deakin University Press, Geelong (Victoria), 1979.
TAYLOR, P. H., recopilador, *New Directions in Curriculum Studies*, Falmer Press, Lewes, 1979.
THOMPSON, J. B., *Critical Hermeneutics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
TIBBLE, J. W., *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1966.
TOLSTOI, L., *Guerra y paz*, Argos-Vergara, S. A., Barcelona, 1980.
TOULMIN, S., *Human Understanding, Vol. 1: The Collective Use and Evolution of Concepts*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey, 1972.
TRAVERS, R. M. W., *An Introduction to Educational Research*, Macmillan, Londres, 1969.
TYLER, R. W., «Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago Press, Chicago, 1949.
VON WRIGHT, G. H. *Explanation and Understanding*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971.
WEBER, M., *The Theory of Social and Economic Organization*, The Free Press, New York, 1961.
WERNER, B. y DREXLER, I., «Structures of communication and interaction in courses for junior staff members of the faculties of engineering», en BRANDT, D., recopilador, *The HDZ Aachen*, 4th International Conference on Improving University Teaching, Aquisgrán, julio de 1978.
WESTBURY, I., «Research into classroom processes: A review of the year's work», *Journal of Curriculum Studies*, reimpreso en TAYLOR, P. H., *op. cit.*
WINCH, P., *The Idea of a Social Science*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1968.
WITTGENSTEIN, L., *Philosophical Investigations*, traducción de G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford, 1974.
WOLCOTT, M. F., *Teachers Versus Technocrats*, University of Oregon Press, Eugene, Oregón, 1977.
YOUNG, M. F. D., *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres, 1971.

Índice onomástico

Adams, J., 69, 95.
Adelman, C., 178, 202, 222.
Adorno, T., 144.
Anderson, A. W., 63.
Apple, M., 64, 66.
Archambault, R. D., 96.
Aristóteles, 49, 51, 63, 69, 107, 145, 153.
Ary, D., 67, 95.
Ayer, A. J., 70, 95, 103, 115.

Bacon, Francis, 76.
Bain, A., 140.
Banks, O., 96.
Beard, R., 140.
Beasley, B., 184, 189, 211, 223.
Becker, H. S., 66.
Benne, K. D., 63.
Bennett, N., 65.
Berger, P. L., 99, 114.
Bernstein, B., 65, 223.
Bernstein, R. J., 95, 163, 165, 166.
Bleicher, J., 165, 168, 188.
Bohm, D., 66.
Boomer, G., 187, 189.
Bowles, S., 64.
Brandt, D., 223.
Bredo, E., 186, 188.
Broadfoot, P., 188.
Brodbeck, M., 65.
Brown, L., 189.

Campbell, D. T., 65.
Cane, B., 63.
Carnap, R., 76, 96.
Carr, W., 63, 187, 189, 222.
Cicourel, A. V., 100, 114.
Cood, J., 188.
Comstock, D., 169, 171, 188.
Comte, Auguste, 76.
Connell, W. F., 63.
Connerton, P., 165.
Corey, S., 187, 189.
Coventry, G., 189.
Cronbach, L. J., 96.

Chalmers, A. F., 140.
Charles, E., 66.
Charlesworth, M., 95.

Debus, R. L., 63.
Dewey, J., 28, 29, 31, 39, 72, 135, 141.
Dilthey, W., 65, 101.
Dow, G., 187, 189.
Drexler, I., 215, 223.

Eisner, E. W., 64.
Elliott, J., 178, 187, 189, 202, 222.
Entwistle, N. J., 140.

Farganis, J., 167, 188.
Fay, B., 95, 166, 168-169, 172, 188.
Feinberg, W., 186, 188.
Fenton, J., 189.
Feyerabend, P. K., 95, 96, 140.
Filmer, P., 114.
Freire, P., 169, 188, 222.
Froebel, F., 28.

Gadamer, H.-G., 162, 166.
Gage, N. L., 65.
Gauthier, D. P., 140, 201, 222.
Giddens, A., 96.
Gintis, H., 64.
Glaser, B., 137, 141.
Green, A., 64.
Grundy, S., 190, 223.

Habermas, J., 65, 146-156, 157, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 188, 196, 197, 202, 205, 209, 210, 211, 222, 223, 229, 233.
Hamilton, D., 65, 114, 140.
Hanson, N. R., 96.
Hargreaves, D., 40, 65.
Hartnett, A., 140.
Hegel, G. W., 153.
Held, D., 165.
Hempel, C. G., 78, 80-81, 96.
Henry, C., 189.
Henry, J., 179, 189, 202, 222.
Hirst, P. H., 30, 31, 63, 70-71, 96, 115.
Horkheimer, M., 144, 165.
Hoyle, E., 63.

Jay, M., 165.
Jencks, C., 39, 65.
Jonicich, G. M., 96.

Kallos, D., 38, 39, 64.
Kant, I., 163.
Keddie, N., 65, 100, 114.
Kemmis, S., 180, 187, 189, 222, 223.
Kitsuse, J., 100, 114.
Kolakowski, L., 77, 95, 96.
Kuhn, T. S., 87-90, 95, 124, 140, 141.

Lacey, C., 40, 65.
Lakatos, I., 140.
Langford, G., 63, 121, 140.
Lawson, K. S., 67, 95.
Lewin, K., 66, 174-177, 178, 188, 195, 210, 223.
Lovell, K., 67, 95, 99.
Luckman, T., 99, 114.
Lundgren, U. P., 38, 39, 64, 65.

McCarthy, T., 155, 165, 166, 223.
McIntyre, A., 206, 222.
McTaggart, R., 187, 189, 222.
Mager, R. F., 64.
Mannheim, K., 164.
Marcuse, H., 64, 144.
Marx, K., 150-151, 153, 166, 168, 172, 173, 188, 197, 198.
Matthews, M., 173, 187, 188, 192, 222.
Mill, J. S., 44, 65, 78, 96.
Musgrave, S., 140.
Musgrove, F., 64.

Nagel, E., 78, 79, 96, 115.
Naish, M., 140.
Niblett, W. R., 63.
Nisbet, J. D., 140.
Nixon, J., 187, 189.

O'Connor, D. J., 30, 31, 63, 67, 82-85, 95, 96, 140.
Oppenheim, P., 80-81, 96.
Outhwaite, W., 65, 114, 115.

Parlett, M., 66, 115.
Pavlov, I. P., 115.
Peters, R. S., 92, 95, 96.
Pierce, C. S., 31.

Platón, 69.
Polanyi, M., 200, 222.
Popkewitz, T., 188, 222.
Popper, K. R., 95, 96, 132-134, 140.

Reich, C., 64.
Reid, J., 182-185, 189.
Reid, L. A., 68, 95.
Reynolds, J., 64.
Rickert, 65, 101.
Rousseau, J.-J., 28, 69.
Rugg, Harold, 31, 32, 39.
Rusk, R. R., 95.

Sanford, N., 178, 189, 199.
School of Barbiana, 188.
Schroder, C., 63.
Schutz, A., 114.
Schwab, J. J., 35, 36, 37, 38, 63, 64, 107, 115, 164, 166, 178, 189.
Sharp, R., 64.
Shores, J. H., 63.
Simmel, 65, 101.
Simon, B., 187, 188.
Skilbeck, M., 37, 39, 64.
Skinner, B. F., 72, 73, 95, 96.
Smith, B. O., 63.
Sockett, H., 95, 96.
Sócrates, 69.
Stake, R. E., 66.
Stanley, J. C., 65.
Stanley, W. O., 63.
Stenhouse, L., 36, 40, 63, 64, 178, 187, 189, 199, 222.
Strauss, A., 137, 141.
Suppes, P., 96.

Tatsuoka, M., 65.
Taylor, P. H., 65.
Thompson, J. B., 166.
Thorndike, E. L., 71.
Tiedemann, D., 65.
Travers, R. M. W., 67, 82, 95, 96.
Tyler, R. W., 32, 33, 35, 63, 64.

Vallance, E., 64.
Verma, G., 140.
Von Wright, G. H., 65.

Weber, M., 101, 102, 115.
Werner, B., 215, 223.
Westbury, I., 40, 65.
Winch, P., 114.
Windelband, 65.
Wittgenstein, 192, 222.

Young, M. F. D., 99, 114.